

UNIVERSITÉ LAURENTIENNE

PROGRAMME DE SOUTIEN ET D'ENGAGEMENT POUR LES PARENTS
NOUVELLEMENT ARRIVÉS DONT LES ENFANTS FRÉQUENTENT LES
ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE EN ONTARIO

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN SERVICE SOCIAL

PAR
RANDA MINA (MESHKI)

Le 6 septembre 2016

© Randa Mina (Meshki)

REMERCIEMENTS

Un rêve s'est réalisé et ma mission est bien accomplie.

Le présent mémoire n'aurait pu être réalisé sans la contribution de plusieurs personnes à qui je dis un grand merci. Tout d'abord, je remercie infiniment la directrice de mon comité, Marie-Luce Garceau, Ph. D., professeure titulaire à l'École de service social de l'Université Laurentienne, pour son expertise en matière de recherche, pour son respect envers le style que j'ai choisi pour la rédaction de mon mémoire, et ses encouragements tout au long de cette belle aventure. Merci aussi à ma deuxième lectrice, madame Kathryn Penwill, directrice des ressources éducatives du Centre ontarien de prévention des agressions (COPA), pour son soutien continu, son dévouement et ses rétroactions approfondies tout au long de la rédaction de mon mémoire.

Merci à madame Lisa Weintraub, directrice générale du COPA, de m'avoir encouragée à poursuivre ma maîtrise jusqu'au bout. Lisa est ma mentore depuis 1996, elle m'a toujours soutenue tout au long de ces années et m'a accommodée pour que je puisse terminer mon mémoire. Mille mercis à madame Liane Alessi pour sa générosité quant à la révision linguistique de mon mémoire. Sa rapidité, sa fiabilité, son efficacité et sa disponibilité, malgré sa charge de travail, sont inoubliables. Mes remerciements vont aussi à Rahma Hashi, qui est non seulement ma sœur de cœur, mais aussi une ancienne collègue et une très bonne amie, pour sa disponibilité et son aide tout au long de mes années d'études. Je remercie aussi toutes mes collègues et tous mes collègues du COPA qui ont toujours été là pour moi.

Mille mercis à ma famille, et plus particulièrement à mon mari George Meshki qui a été très patient et qui a beaucoup supporté mes absences pendant des années afin que je puisse travailler de longues heures, jour et nuit. Son soutien et son amour sont remarquables! Merci à mes belles filles Lillian et Nicole qui ont sacrifié de leur temps avec maman afin que je puisse suivre mes cours et rédiger mon mémoire. J'espère que j'ai réussi à leur servir de modèle.

Merci à mon père et à ses prières. Merci aussi à ma fière mère qui a toujours été très engagée dans l'éducation de ses enfants et qui nous a motivés à aller plus loin. Merci à mes deux sœurs, Mervat et Caroline, et à mon frère Mark de leur hospitalité à chaque fois que j'allais chez elles ou chez lui pour rédiger mon mémoire. Leur accueil et leur soutien continuels sont remarquables.

Un merci bien spécial va à mon amie d'études à distance, Dominique d'Anjou, pour son soutien, son écoute et ses encouragements. Je remercie également le corps professoral du programme de maîtrise en travail social ainsi que le personnel administratif et les bibliothécaires, le Consortium national de formation en santé (CNFS) et l'Université Laurentienne de leur soutien financier.

Enfin, je remercie toutes les travailleuses et tous les travailleurs d'établissement dans les écoles qui travaillent très fort avec les parents nouvellement arrivés à qui j'offre ce mémoire afin de faciliter leur travail.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
LISTE DES TABLEAUX.....	x
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I.....	5
SCHÈMES DE MA PRATIQUE ET OBJET DU MÉMOIRE	5
1.1 Schèmes de pratique et parcours migratoire	5
1.1.1 En Palestine	6
1.1.2 Immigration en France	14
1.1.3 Bref retour en Palestine	18
1.1.4 Immigration au Canada	18
1.2 Objet du mémoire.....	26
CHAPITRE II.....	30
RECENSION DES ÉCRITS	30
2.1 Portrait de l’immigration au Canada	31
2.2 Engagement des parents dans le milieu scolaire et difficultés	32
2.2.1 École et système d’éducation	33
2.2.2 Enfants, adolescentes et adolescents et milieu scolaire	34
2.2.3 Parents et milieu scolaire	36

CHAPITRE III	43
CADRE CONCEPTUEL	43
3.1 Acculturation.....	43
3.1.1 Définition de l'acculturation	44
3.1.2 Modes d'insertion sociale des personnes nouvellement arrivées.....	46
3.1.2.1 Assimilation	46
3.1.2.2 Multiculturalisme ou pluralisme culturel.....	48
3.1.2.3 Approche interculturelle et convergence culturelle	51
3.1.2.4 Intégration structurelle	53
3.1.2.5 Impact et défis de l'intégration et de l'acculturation	57
3.2 Choc culturel	63
3.3 Capacité parentale	65
3.3.1 Rôle des parents.....	66
3.3.2 Décalage culturel des parents	68
3.3.3 Rôle de protection : correction et punition.....	70
3.3.4 Rôle de la famille élargie.....	74
3.3.5 Conflit intergénérationnel et identitaire	76
3.3.6 Liberté et indépendance.....	82
3.3.7 Méconnaissance de l'école.....	83
3.4 École et milieu scolaire	85
3.4.1 Défis des jeunes à l'école	85
3.4.1.1 Communication	85
3.4.1.2 Règlements de l'école	87

3.4.1.3 Besoins scolaires	88
3.4.1.4 Pressions des pairs.....	89
3.4.1.5 Intimidation, discrimination et exclusion.....	90
3.5 Résilience	93
CHAPITRE IV	99
APPROCHES FÉMINISTE INTERSECTIONNELLE ET INTERCULTURELLE	99
4.1 Approche du COPA	101
4.2 Approche féministe intersectionnelle.....	104
4.3 Lien entre l'approche féministe intersectionnelle et l'approche du COPA....	108
4.4 Approche interculturelle.....	109
4.5 Intégration des approches pour le programme auprès des parents.....	114
CHAPITRE V	117
ÉLEMENTS MÉTHODOLOGIQUES	117
5.1 Recension des écrits	117
5.2 Élaboration des lignes directrices du programme	118
5.3 Modèle de développement du programme	123
5.4 Aperçu du programme et des thèmes	129
5.5 Évaluation	130
CHAPITRE VI	132
PROGRAMME DE SOUTIEN ET D'ENGAGEMENT POUR LES PARENTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS DONT LES ENFANTS FRÉQUENTENT LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE.....	132
6.1 Séance 1 : Enjeux de l'immigration	133

6.1.1 Thème de la rencontre : Les enjeux de l’immigration.....	133
6.1.2 Le problème.....	133
6.1.3 Le diagnostic (l’hypothèse d’explication) :.....	134
6.1.4 L’hypothèse d’intervention (le pari de la solution du problème) :.....	134
6.1.5 L’objectif (résultat visé, visualisé d’avance, prévu, prédit)	135
6.1.6 Les activités (la durée, la séquence, les participants, les tâches et les ressources nécessaires).....	135
6.1.6.1 Activité 1 : Brise-glace	135
6.1.6.2 Activité 2 : Ententes avec les parents	136
6.1.6.3 Activité 3 : Carte géographique	136
6.1.6.4 Activité 4 : Visionnement du film « Une vie, deux mondes »	137
6.1.6.5 Activité 5 : L’identité.....	139
6.1.6.6a Activité 6a : Les concepts des droits selon l’approche du COPA	141
6.1.6.6b Activité 6b : Lien entre les droits et les injustices sociales....	142
6.1.6.7 Tour de table, rétroactions sur la journée.....	143
6.1.7 Les résultats : prévus et imprévus, les impacts positifs et les impacts négatifs.....	144
6.2. Séance 2 : Engagement parental	149
6.2.1 Thème de la rencontre : Engagement parental dans la vie scolaire de leurs enfants	149
6.2.2 Le problème.....	149
6.2.3 Le diagnostic (l’hypothèse d’explication).....	150
6.2.4 L’hypothèse d’intervention (le pari de la solution du problème).....	150

6.2.5 L'objectif (résultat visé, visualisé d'avance, prévu, prédit)	151
6.2.6 Les activités (la durée, la séquence, les participants, les tâches et les ressources nécessaires).....	151
6.2.6.1 Activité 1 : Brise-glace	151
6.2.6.2 Activité 2 : Les facteurs de vulnérabilité et les façons de les réduire	152
6.2.6.3 Activité 3 : Jeu d'interaction sur le système d'éducation scolaire	153
6.2.6.4 Activité 4 : Exploration des ressources.....	153
6.2.6.5 Activité 5 : Tour de table et évaluation.....	154
6.2.7 Les résultats : prévus et imprévus, impact positif et impact négatif	155
6.3 Séance 3 : Conflits intergénérationnels.....	161
6.3.1. Thème de la séance : Conflits intergénérationnels.....	162
6.3.2 Le problème.....	162
6.3.3 Le diagnostic (l'hypothèse d'explication).....	163
6.3.4 L'hypothèse de l'intervention : (le pari de la solution du problème)...	163
6.3.5 L'objectif (résultat visé, visualisé d'avance, prévu, prédit)	164
6.3.6 Les activités (la durée, la séquence, les participants, les tâches et les ressources nécessaires).....	164
6.3.6.1 Activité 1 : Brise-glace	164
6.3.6.2 Activité 2: Pouvoir systémique.....	165
6.3.6.3 Activité 3 : Réflexion sur le pouvoir et les privilèges	166
6.3.6.4 Activité 4: Lutter contre les injustices faites aux jeunes.....	169
6.3.6.5 Activité 5 : Développement des adolescentes et adolescents ..	170

6.3.6.6	Activité 6 : Socialisation traditionnelle.....	172
6.3.6.7	Activité 7 : Tour de table et évaluation.....	174
6.3.7	Les résultats : prévus et imprévus, impact positif et impact négatif	174
6.4	Séance 4 : Négociation des valeurs.....	182
6.4.1	Thème de la séance : Négociation de valeurs.....	182
6.4.2	Le problème.....	182
6.4.3	Le diagnostic (l'hypothèse d'explication).....	183
6.4.4	L'hypothèse d'intervention (le pari de la solution du problème).....	183
6.4.5	L'objectif (résultat visé, visualisé d'avance, prévu, prédit)	184
6.4.6	Les activités (la durée, la séquence, les participants, les tâches et les ressources nécessaires).....	184
6.4.6.1	Activité 1: Brise-glace.....	184
6.4.6.2	Activité 2 : Perceptions.....	185
6.4.6.3	Activité 3 : Négociation des valeurs.....	186
6.4.6.4	Activité 4 : Tour de table.....	188
6.4.7	Les résultats : prévus et imprévus, impact positif et impact négatif	188
6.5	Séance 5 : Discipline positive	195
6.5.1	Thème de la rencontre : Discipline positive.....	195
6.5.2	Le problème.....	195
6.5.3	Le diagnostic (l'hypothèse d'explication).....	196
6.5.4	L'hypothèse d'intervention (le pari de la solution du problème).....	196
6.5.5	L'objectif (résultat visé, visualisé d'avance, prévu, prédit)	197

6.5.6 Les activités (la durée, la séquence, les participants, les tâches et les ressources nécessaires).....	197
6.5.6.1 Activité 1 : Brise-glace	197
6.5.6.2 Activité 2 : Écoute active.....	199
6.5.6.3 Activité 3 : Les cinq valeurs de l'autonomisation	200
6.5.6.4 Activité 4 : Discipline et jeu de rôle positif.....	202
6.5.6.5 Activité 5 : Tour de table et évaluation.....	204
6.5.7 Les résultats : prévus et imprévus, impact positif et impact négatif	205
6.6 Séance 6 : Ensemble contre les injustices sociales	215
6.6.1 Thème de la rencontre : Ensemble contre les injustices sociales (intimidation, racisme, sexisme, discrimination et homophobie).....	215
6.6.2 Le problème.....	216
6.6.3 Le diagnostic (l'hypothèse d'explication).....	216
6.6.4 L'hypothèse d'intervention (le pari de la solution du problème).....	217
6.6.5 Les objectifs et les résultats :.....	218
6.6.6 Les activités (la durée, la séquence, les participants, les tâches et les ressources nécessaires).....	219
6.6.6.1 Activité 1 : Brise-glace	219
6.6.6.2 Activité 2 : Normopathie	219
6.6.6.3 Activité 3: Intimidation.....	221
6.6.6.4 Activité 4 : Soutenir une jeune personne intimidée : résolution de problèmes.....	222
6.6.6.5 Activité 5 : Tour de table et évaluation.....	226
6.7 Séance 7 : Célébration et clôture.....	240

6.7.1 Thème de la rencontre : Célébration et clôture du Programme de soutien et d'engagement pour les parents nouvellement arrivés.....	240
6.7.2 Le problème.....	240
6.7.3 Le diagnostic (l'hypothèse d'explication).....	240
6.7.4 L'hypothèse d'intervention (le pari de la solution du problème).....	241
6.7.5 L'objectif (résultat visé, visualisé d'avance, prévu, prédit)	241
6.7.6 Les activités (la durée, la séquence et les enchaînements, les participants, les tâches et les ressources nécessaires).....	241
6.7.6.1 Activé 1 : Brise-glace.....	241
6.7.6.2 Activité 2 : Retour aux séances précédentes.....	243
6.7.6.3 Activité 3 : Engagement des parents.....	244
6.7.6.4 Activité 4 : Tour de table, évaluation et remise des certificats	244
6.7.7 Les résultats : prévus et imprévus, impact positif et impact négatif	245
CONCLUSION	249
BIBLIOGRAPHIE	255

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1	Problèmes et stratégies utilisées en Palestine.....	7
Tableau 1.2	Défis relevés et stratégies utilisées lors de mon séjour en France.....	15
Tableau 1.3	Défis relevés et stratégies utilisées depuis mon arrivée au Canada...	19
Tableau 3.1	Résumé des idéologies sur l’insertion des personnes immigrantes...	53
Tableau 3.2	Attitudes des cultures majoritaires et minoritaires à l’égard de la jeunesse	73
Tableau 3.3	Profil d’orientation des valeurs	75
Tableau 5.1	Analyse du groupe et lignes directrices du programme	119
Tableau 5.2	Chemin de la planification.....	126
Tableau 6.1.1	Carte géographique du monde.....	144
Tableau 6.1.2	Logo du COPA et droit : droit à la sécurité, à la force et à la liberté	145
Tableau 6.1.3	Jeu de rôles : le lien entre les droits et les injustices sociales.....	145
Tableau 6.1.4	Feuille d’évaluation de la séance.....	146
Tableau 6.1.5	Ressources pour la séance 1	147
Tableau 6.2.1	Brise-glace : l’autobus.....	155
Tableau 6.2.2	Jeu de rôle : la vulnérabilité.....	155
Tableau 6.2.3	Feuille d’évaluation de la séance.....	157
Tableau 6.2.4	Ressources pour les parents.....	158
Tableau 6.3.1	Activité sur la charte du pouvoir	176
Tableau 6.3.2	Pouvoirs et privilèges	177
Tableau 6.3.3	Activité pour lutter contre les injustices faites aux jeunes	178
Tableau 6.3.4	Activité sur les stades de développement des adolescentes et adolescents	179
Tableau 6.3.5	Activité sur la socialisation traditionnelle	180
Tableau 6.3.6	Feuille d’évaluation de la séance.....	180
Tableau 6.4.1	Activité sur les valeurs	189
Tableau 6.4.2	Activité sur la perception qu’ont les parents et les jeunes de la culture canadienne.....	190
Tableau 6.4.3	Activité sur la négociation des valeurs.....	190
Tableau 6.4.4	Feuille d’évaluation de la séance.....	193
Tableau 6.4.5	Individualisme, individualité et interdépendance.....	194

Tableau 6.5.1	Activité sur l'écoute active	205
Tableau 6.5.2	Activité sur les cinq valeurs de l'autonomisation.....	207
Tableau 6.5.3	Jeu de rôles	208
Tableau 6.5.4	Activité sur la résolution de problèmes - discipline positive	209
Tableau 6.5.5	Feuille d'évaluation de la séance.....	212
Tableau 6.5.6	Ressources pour les parents - écoute active	213
Tableau 6.5.7	Processus de résolution de problèmes - discipline positive.....	214
Tableau 6.6.1	Activité sur la normopathie	227
Tableau 6.6.2	Intervention avec une jeune personne intimidée – intimidation raciste	227
Tableau 6.6.3	Intervention avec une jeune personne témoin – intimidation homophobe et islamophobe.....	229
Tableau 6.6.4	Intervention avec une jeune personne qui intimide les autres – intimidation homophobe et islamophobe	231
Tableau 6.6.5	Feuille d'évaluation de la séance.....	234
Tableau 6.6.6	Ressources pour les parents.....	235
Tableau 6.7.1	Activité sur les coutumes.....	245
Tableau 6.7.2	Lettre d'engagement.....	246
Tableau 6.7.3	Feuille d'évaluation de la séance.....	247
Tableau 6.7.4	Exemplaire d'un certificat de participation	248

RÉSUMÉ

Le présent mémoire porte sur l'élaboration d'un programme de soutien et d'engagement pour les parents immigrants nouvellement arrivés dont les enfants fréquentent ou fréquenteront des écoles de langue française de l'Ontario. Le programme est composé de sept séances. À l'aide d'activités interactives, variées et diversifiées, le programme pourra aider ces parents à mieux comprendre le fonctionnement de la société nord-américaine, ainsi que son système d'éducation qui est différent de celui de leur pays d'origine. Grâce à ce programme, les parents seront ainsi mieux informés des ressources existantes dans le milieu scolaire et pourront établir un réseau d'échange avec les autres parents participant au programme. Ce programme leur apportera un soutien et leur permettra de s'engager davantage dans la vie scolaire de leurs enfants ou de leurs adolescentes et adolescents.

Grâce à ma trajectoire de vie personnelle et professionnelle en tant qu'immigrante, ainsi qu'à l'aide d'une recension exhaustive des écrits, j'ai pu cerner les multiples enjeux et les défis auxquels se heurtent les parents nouvellement arrivés et qui peuvent retarder leur intégration dans le pays d'accueil, notamment le Canada. Par ailleurs, le cadre théorique du programme utilise deux approches, une approche féministe intersectionnelle et une approche interculturelle. La combinaison de ces approches permet de mieux comprendre comment un ensemble de conditions sociales influencent et façonnent l'expérience des parents nouvellement arrivés et engendrent des défis qui compliquent leur intégration et leur engagement dans le milieu scolaire de leurs enfants. Enfin, en nous inspirant du modèle de Ricardo Zúñiga (1994), nous avons pu analyser les enjeux de chaque séance et créer les activités nécessaires basées sur la réflexion et la conscientisation pour répondre aux besoins des parents nouvellement arrivés.

Mots-clés : immigration, intégration, interculturel, identité, crise identitaire, valeurs, choc culturel, conflit intergénérationnel, intimidation racialisée, pression de pairs, résilience, décalage culturel des parents, correction et punition, liberté, méconnaissance de l'école, engagement parental, enfance et adolescence, rôle des parents, rôle de la famille élargie.

INTRODUCTION

Le présent mémoire porte sur le développement d'un programme qui permettra aux travailleuses sociales et aux travailleurs sociaux œuvrant en milieu scolaire de venir en aide aux parents immigrants nouvellement arrivés. Ce programme, offert principalement par des travailleuses et travailleurs sociaux, pourra permettre à ces parents nouvellement arrivés de se familiariser avec le système d'éducation de langue française, d'en comprendre le fonctionnement, les règles et les enjeux afin de pouvoir mieux s'engager dans la vie scolaire de leurs enfants et les soutenir tout au long de leur cheminement scolaire. Par ailleurs, ce programme répond à une lacune dans les ressources qui existent sur l'engagement des parents nouvellement arrivés offertes dans les écoles de langue française de l'Ontario. En effet, il n'existe aucun programme conçu pour les soutenir, d'où l'importance que nous accordons à son élaboration dans le présent mémoire.

De nos jours, l'immigration est un sujet d'actualité qui soulève de nombreux débats, ici au Canada, comme ailleurs. Or, le Canada est reconnu comme étant un des pays occidentaux d'immigration. Par ailleurs, au cours des dix dernières années parmi les dossiers qui retiennent l'attention au sein de la francophonie canadienne, la question de l'immigration francophone s'est retrouvée au sommet de la liste (Fraser, 2015). Pourtant, pour les personnes nouvellement arrivées, il n'est jamais facile de quitter le pays d'origine et d'immigrer, quelles que soient les raisons accompagnant cette volonté de changement de vie : avoir une meilleure qualité de vie dans un pays sécuritaire comme le Canada; se rapprocher de la famille et des amis; pouvoir assurer un meilleur avenir pour la famille; s'enfuir du pays d'origine afin de vivre en paix; avoir accès à une meilleure éducation ou à de meilleures possibilités d'emploi et conditions de travail, et ainsi de suite. Mais, quelles que soient les raisons, la rupture

avec le pays d'origine et l'intégration dans le pays d'accueil n'est jamais simple ni pour les parents, ni pour leurs enfants.

Plus particulièrement, dans le présent mémoire l'objet qui nous intéresse concernant l'intégration dans le pays d'accueil est celui du vécu des parents et de leurs enfants concernant leur insertion et leur intégration en milieu scolaire. L'idée et la question de départ étaient, plus particulièrement, de savoir comment aider les parents nouvellement arrivés à s'intégrer dans une nouvelle culture, dans le respect de la diversité culturelle, et comment les aider à équilibrer leurs valeurs culturelles avec celles du pays d'accueil afin de faciliter l'intégration de leurs enfants dans cette nouvelle culture et dans le milieu scolaire.

Comme je vis personnellement et professionnellement cette situation depuis plusieurs années, étant moi-même une femme immigrante et mère, j'ai choisi de puiser dans mes propres schémas de pratique. En effet, mon mémoire est empreint de ma trajectoire professionnelle et personnelle comme immigrante ayant connu des défis – et ils ont été nombreux, marqués d'interrogations, de divers sentiments, parfois d'incompréhensions concernant tout ce qu'il faut apprendre, traverser, comprendre et surtout mettre en pratique.

Ainsi, dans le premier chapitre de mon mémoire, nous voyons comment mon statut d'immigrante a influencé le développement d'un programme de soutien comme celui que je propose. Dans ce chapitre, je décris donc les schèmes de ma pratique issus de ma trajectoire de vie et de mon parcours migratoire à partir de mon pays d'origine jusqu'à mon arrivée au Canada. Par la suite, je présente plus longuement l'objet de mon mémoire.

Le second chapitre est consacré à la recension des écrits. Après avoir présenté un portrait de l'immigration au Canada, nous voyons les raisons pour lesquelles il est

difficile pour les parents nouvellement arrivés de s'engager dans le milieu scolaire afin de soutenir leurs enfants dans leurs études. Par la suite, nous nous attardons aux enjeux auxquels font face les parents nouvellement arrivés et leurs enfants dans le milieu scolaire et le système d'éducation.

Le troisième chapitre présente le cadre conceptuel lié au programme que nous souhaitons élaborer. On y explore différents concepts qui sont en lien avec l'intégration des parents et des jeunes nouvellement arrivés dans le pays d'accueil, les défis liés à la capacité parentale des parents nouvellement arrivés, ainsi que les raisons qui pourraient les empêcher de s'engager dans le milieu scolaire et de soutenir leurs jeunes dans leur cheminement scolaire. Nous discutons des défis des jeunes concernant leur intégration dans le milieu scolaire et explorons des moyens de favoriser leur résilience.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons les cadres théoriques qui serviront à encadrer le programme à développer visant à faciliter l'intégration des parents immigrants nouvellement arrivés dans le milieu scolaire de leurs enfants. Plus particulièrement, nous voyons comment les approches féministe, intersectionnelle et interculturelle s'entrecroisent permettant aux parents immigrants nouvellement arrivés d'acquérir du pouvoir dans leur vie afin de bien s'intégrer dans le pays d'accueil comme dans le milieu scolaire, et ce, dans le respect de tous. Par ailleurs, l'approche du COPA puise dans cette triple source théorique pour offrir l'ensemble de ses programmes et, comme pour le programme qui sera élaboré, pour soutenir l'intégration des parents immigrants nouvellement arrivés dans le milieu scolaire de leurs enfants. Il importe toutefois de prendre en considération leur vision théorique et pratique du monde.

Le cinquième chapitre porte sur la méthodologie utilisée pour développer le programme. Dans ce chapitre, nous nous penchons sur les enjeux importants

mentionnés dans la recension des écrits et auxquels peuvent faire face les parents (ou tutrices et tuteurs) immigrants nouvellement arrivés lors de leur arrivée dans le pays d'accueil et qui pourraient les empêcher de s'engager dans le milieu scolaire de leurs enfants. Nous discutons des lignes directrices utilisées dans l'élaboration du programme, nous présentons un aperçu du programme ainsi que les thèmes qui feront l'objet des séances projetées avec un groupe de parents immigrants nouvellement arrivés dont les enfants fréquentent les écoles de langue française en Ontario. Enfin, nous abordons la composante concernant l'évaluation du programme.

Dans le sixième chapitre, le cœur de notre projet, nous présentons les éléments constitutifs du programme. Dans ce chapitre, nous développons le programme en utilisant le schème de planification du programme de Zúñiga (1994) et construisons chacune des sept séances du programme à partir des éléments suivants : le problème ou la situation sociale à prendre en considération, l'hypothèse d'explication de la situation, l'hypothèse d'intervention ou le pari de la solution du problème, l'objectif et le résultat visé, les activités (durées, séquences et enchaînements; tâches et responsabilités et ressources nécessaires), et enfin, les résultats prévus et imprévus et les impacts potentiels (positifs ou négatifs).

La conclusion montre que l'élaboration de ce programme, dans le cadre du présent mémoire, répondrait à une grande lacune dans les ressources existantes sur l'engagement des parents nouvellement arrivés, ressources offertes dans les écoles de langue française de l'Ontario.

CHAPITRE I

SCHÈMES DE MA PRATIQUE ET OBJET DU MÉMOIRE

Le terme « schème de pratique » est relationnel. Il peut être défini comme l'ensemble des capacités liées au savoir-être d'une personne et il influe sur le savoir comme sur le savoir-faire (Ménard St-Germain, 2013). Il s'agit des outils intrinsèques qui permettent et favorisent le développement de relations interpersonnelles (Beaudoin, 2007). Ces schèmes sont constitués de tout le bagage socioculturel acquis par une personne, et ils influencent sa disposition à réagir dans un contexte social, son adaptation aux événements vécus et sa qualité de relations interpersonnelles (Ménard St-Germain, 2013). Ainsi, le schème est une disposition qui est influencée par les expériences et les apprentissages passés qui influenceront sur la façon dont une personne va s'adapter aux événements vécus et sur la qualité de ses relations. En service social, comme dans d'autres disciplines, les schèmes relationnels et le vécu antérieur d'une personne vont influencer sur la façon dont se déroulera une intervention, dans toutes ses phases, que celle-ci se fasse en face-à-face ou qu'il s'agisse d'une intervention collective et communautaire, en l'occurrence dans ce mémoire, sur l'élaboration d'un programme pouvant offrir des outils aux parents nouvellement arrivés afin qu'ils soutiennent leurs enfants dans le milieu scolaire. Finalement, les schèmes relationnels ne sont pas statiques, mais ils évoluent au fil des expériences et des apprentissages d'une personne (Ménard St-Germain, 2013).

1.1 Schèmes de pratique et parcours migratoire

Dans le cadre du présent mémoire, mes schèmes de pratique m'aident à cerner les défis, les enjeux et les chocs culturels que j'ai vécus avant, pendant et après mon immigration. Ces schèmes de pratique sont issus de ma trajectoire professionnelle et personnelle et de ma trajectoire migratoire. Or, ma compréhension des défis que j'ai

eu à relever pourra être utilisée afin de soutenir les personnes nouvellement arrivées à bien vivre leur intégration – et celle de leurs enfants – à les soutenir lorsque ces derniers seront aux prises avec certains de ces défis et problèmes qu’ils suscitent. Voilà la raison qui m’a incitée à faire un bref retour en arrière afin de réfléchir à mes schèmes de pratique pour montrer en quoi ils pourraient être utiles dans l’élaboration d’un programme, et à la suite du mémoire, aux personnes nouvellement arrivées qui souhaitent suivre ce programme afin de s’intégrer dans le milieu scolaire et soutenir leurs enfants.

Je suis née au Moyen-Orient, dans un pays qui n’a jamais connu la paix et qui est unique par son histoire et sa spécificité. J’ai quitté la Palestine et immigré en France, puis au Canada. Les défis que j’ai rencontrés dans ces trois différents pays reflètent certains des défis auxquels font face les diverses familles nouvellement arrivées. Dans la présente section, je fais un survol de mon vécu pour tenter de faire certains parallèles entre mon vécu et les obstacles que les familles nouvellement arrivées pourraient avoir à surmonter. Je vais également parler de quelques-unes des stratégies que j’ai utilisées et les éléments qui m’ont aidée à surmonter ces défis. Enfin, je présente les liens entre mon vécu et le programme de soutien aux parents immigrants et nouvellement arrivés.

1.1.1 En Palestine

J’ai grandi dans une société conservatrice et patriarcale dans laquelle j’ai vite compris que les hommes avaient plus de privilèges et de droits que les femmes. J’ai donc vécu de nombreuses injustices simplement parce que je suis femme. Et, malheureusement, cette société perpétue ces injustices et favorise la supériorité des hommes. En fait, c’est une société à socialisation masculine et celle-ci nous a été transmise tout au long de nos vies, qu’on soit femmes ou hommes.

Le tableau 1.1 résume quelques-uns des défis que j'ai relevés en Palestine ainsi que les stratégies que j'ai adoptées pour les relever, et les apprentissages que je retiens. On peut aussi voir le lien entre mes propres défis et ceux que les parents nouvellement arrivés pourraient vivre et qui se retrouveront dans le programme présenté au chapitre VI de ce mémoire.

Tableau 1.1 Problèmes et stratégies utilisées en Palestine

Période significative	Défis relevés	Stratégies prises ou apprentissages retenus	Lien avec le programme à élaborer
Adolescence	Socialisation traditionnelle	Prendre ma place dans la société en tant que jeune fille et contrer les effets de la socialisation traditionnelle.	Mon expérience est similaire à celle des parents nouvellement arrivés. En effet, cette forme de socialisation se transpose quand une personne immigré dans un pays où la socialisation, les lois et les règles sont différentes de celles du pays d'accueil. Elle s'immisce dans la vie des jeunes garçons et filles nouvellement arrivés et teinte leurs comportements et attitudes en milieu scolaire ou familial.
Adolescence	Construction identitaire	Trouver un emploi, m'affirmer. Obtenir du soutien, de ma famille et surtout de ma sœur.	Les parents et les jeunes nouvellement arrivés vont vivre une reconstruction identitaire dès leur arrivée dans le pays d'accueil, une étape importante pour les aider à mieux s'intégrer.
Adolescence	Conflit intergénérationnel	Engagement de ma mère dans mon éducation.	L'engagement des parents dans la vie scolaire de leurs enfants ou adolescentes et adolescents est indispensable afin, par exemple, de devenir un modèle positif pour elles et eux.

Adolescence	Discipline corporelle	Discipline traditionnelle par rapport à une nouvelle forme de discipline et revendication des droits des enfants.	Mon expérience est similaire à celle des parents nouvellement arrivés qui vont être confrontés, par exemple, à la <i>Loi sur la protection des enfants et des jeunes</i> qui n'a pas la même teneur que les lois de leurs pays d'origine. Une nouvelle forme de discipline est un moyen alternatif pour les aider à avoir une relation saine avec leurs enfants.
Adolescence	Système d'éducation	Travailler fort pour bien réussir, au détriment des activités parascolaires.	Les parents nouvellement arrivés sont souvent désorientés à cause du système d'éducation qui est différent de celui de leur pays d'origine.

Voici quelques exemples marquants de ma trajectoire de vie pendant mon adolescence sur les défis vécus et à relever : la socialisation traditionnelle, la construction identitaire, les conflits intergénérationnels, la discipline corporelle, le système d'éducation à l'école secondaire et à l'université. On comprendra qu'il s'agit d'un point de vue très personnel et de ma vision du monde à cette époque. De brefs coups d'œil bien incomplets, mais qui me permettent d'illustrer mes propos.

Socialisation traditionnelle : Dans la société traditionnelle et patriarcale de mon pays d'origine, le rôle de la femme était de rester au foyer, et celui de l'homme était de subvenir aux besoins de sa famille. Je m'opposais catégoriquement à cette vision du monde. Toutefois, le modèle demeure : les filles sont douces, gentilles, elles écoutent et ne répliquent jamais, et ainsi de suite. Dans ma société, l'oppression vécue par les filles et les femmes lance un message social clair : les femmes sont, entre autres, des êtres faibles et inférieurs et les hommes, des êtres supérieurs. Si les femmes ou les filles subissent une agression sexuelle, elles en sont responsables. C'est d'ailleurs toujours le cas de nos jours, car la plupart des hommes ne reconnaissent pas les agressions faites aux femmes et ils les justifient en blâmant les filles et les femmes.

Par ailleurs, parler de la sexualité au pays est un sujet tabou. Toutefois, la sexualité a ses règles. Par exemple, dans mon pays, il n'est pas question, du point de vue religieux et culturel, de vivre ensemble avant le mariage. Comme la plupart des adultes ne se sentent pas à l'aise de parler de la sexualité avec leurs enfants ou leurs jeunes, ils n'acquièrent pas les connaissances nécessaires pour la vivre sainement. En milieu scolaire, les élèves n'apprennent pas non plus les outils de prévention ni le fait qu'elles et ils ont le droit d'assurer leur sécurité physique. Encore ici, ce type de socialisation se perpétue lorsque les familles immigreront. Et les exemples se multiplient.

Dans mon pays, dans les années 1990, beaucoup d'organismes féministes ont été fondés afin de renseigner les femmes, les inciter à prendre leur vie en main et contrer leur socialisation traditionnelle. Il y a encore beaucoup de travail à faire dans ce domaine, les femmes n'ont pas encore obtenu le droit à la liberté et à l'égalité. Or, selon moi, ne pas avoir ces droits renforce une socialisation traditionnelle qui ensuite se transpose et se perpétue quand une personne immigrer dans un pays où les lois et les règles sont différentes de celles du pays d'accueil. Elle s'immisce dans la vie des jeunes filles et garçons nouvellement arrivés et teinte leurs comportements et attitudes en milieu scolaire ou familial.

Construction identitaire : Je n'ai jamais pu adhérer aux valeurs de ma société d'origine qui renforçait la socialisation traditionnelle. Tout mon être était en conflit. Il était temps que j'agisse et que je construisse ma propre identité. Cette construction de mon identité a été pour moi la façon de me faire entendre et de m'accomplir en tant que personne à part entière. J'offre quelques exemples.

Ma construction identitaire est liée à mon indépendance financière. En effet, comme la situation financière de ma famille était limitée, j'ai trouvé un emploi de vendeuse à l'âge de 16 ans afin d'économiser suffisamment d'argent pour terminer mes études

universitaires. À cette époque, dans les années 1980, il était très rare de voir des filles ou des femmes travailler à l'extérieur du foyer. C'était pour moi, une victoire. En effet, cela me permettait de m'affirmer en tant qu'individu à part entière. Je sentais qu'il était important pour moi de ne pas adhérer aux règles de ma société qui dictaient que la place de la femme n'était qu'à la maison. Mon emploi d'été a été ma façon de résister aux contraintes sociales imposées aux femmes, dont celle de demeurer au foyer, et de construire une facette de mon identité.

Ma construction identitaire passe aussi par le milieu scolaire. J'ai fréquenté une école catholique privée pour filles seulement, une des meilleures écoles de Jérusalem. Les écoles publiques étant subventionnées, les frais scolaires étaient abordables. Par contre, ceux des écoles privées étaient très élevés surtout pour ma famille qui comptait quatre enfants. Malgré les revenus modestes de ma famille, ma mère a insisté pour que nous recevions la meilleure éducation possible. Elle accordait beaucoup d'importance à notre éducation. C'était, selon elle, un bon investissement. Connaissant l'importance de bien réussir, nous n'avions pas le temps ni les moyens de nous consacrer à autre chose qu'aux études et nous ne participions pas aux activités parascolaires parce que cela coûtait trop cher. Nous avons donc étudié très fort afin de n'avoir aucun échec, ce qui aurait été catastrophique pour ma famille. Étudier, étudier très fort pour réussir au détriment d'activités est le message que je retiens.

Conflits intergénérationnels : Le fait que ma société d'origine offrait plus de privilèges aux garçons, simplement parce que ce sont des garçons et même s'ils étaient plus jeunes que nous les filles, était une des grandes sources de conflit entre ma mère et moi. Je me rappelle quand je visitais mon amie, mon couvre-feu était à 18 h. Si j'arrivais quelques minutes en retard, ma mère m'enlevait cette activité pendant toute une semaine. Par contre, lorsque mon frère, qui est mon cadet de quatre

ans, arrivait vers 20 h, ma mère ne le punissait pas du tout. Quand je questionnais ma mère pour essayer de comprendre cette injustice, elle me répondait toujours : « C'est parce que c'est un garçon ».

Une autre source de conflit avec ma mère durant mon adolescence était le regard très malveillant que la société portait sur la fille qui fumait, buvait de l'alcool, riait à haute voix et fréquentait des garçons. Bien évidemment, c'était différent pour les garçons. Ils avaient le droit de danser, de boire, de fumer et de fréquenter des filles. Leur réputation n'était pas ternie comme celle des filles. Ce genre de conflit était également accentué dans les écoles, surtout dans les écoles non mixtes. Mes parents s'attendaient à ce que j'exhibe un comportement exemplaire, ce qui était impossible étant donné que j'étais en pleine période de découverte et en quête de ma propre personnalité. Je me suis donc rebellée contre toutes ces règles et j'étais en conflit régulièrement. Toutefois, et heureusement, les choses ont beaucoup changé maintenant dans mon pays. Il y a de plus en plus d'écoles mixtes où les filles et les garçons font les mêmes études dans la même classe. Les excursions éducatives mixtes sont mieux acceptées. Par contre, les attentes de la société envers les filles sont toujours les mêmes.

Le choix des études s'est révélé une autre source de conflit. Faire des études scientifiques était lié au prestige, à une fierté pour les parents parce que cela voulait dire que les enfants qui étaient voués aux études scientifiques étaient plus intelligents que ceux qui se dirigeaient en arts. Pourtant, depuis que j'étais toute petite, j'adorais la musique et mes parents m'ont permis de suivre des cours de piano une fois par semaine pendant plusieurs années. Le cours était abordable. Je rêvais, un jour, de jouer de la musique dans un orchestre à Paris. Mais, quand j'ai terminé mes études secondaires, je n'avais le choix que de faire des études scientifiques. Lorsque j'ai suivi un cours de musique à l'Université de Bethléem, la professeure m'a dit que

j'avais beaucoup de talent et que j'irais loin en musique. Du moment où j'ai annoncé à mes parents mon désir de continuer mes études en musique, j'ai bien vu que c'était une grande déception pour eux. J'ai donc décidé de poursuivre des études scientifiques, juste pour réaliser leur rêve. La professeure de musique m'a donné une lettre de recommandation pour l'Institut Jussieu quand elle a appris que j'allais continuer mes études en France après la fermeture des universités en 1987. Mes parents m'ont interdit de quitter le pays si je ne poursuivais pas mes études scientifiques. Malgré ma réussite dans le domaine scientifique, la musique m'a beaucoup manquée.

J'ai souvent senti que je n'étais pas à ma place dans mon pays. Je pensais différemment et je n'acceptais pas les règles de cette société. Ces conflits de valeurs se manifestaient au sein de ma famille. J'étais toujours en conflit avec ma mère, surtout pendant l'adolescence. Elle avait de la difficulté à comprendre les changements dans mon comportement, mes attitudes et ma quête d'autonomie. Je sentais bien que ma mère avait de la difficulté à m'élever. Pourtant, elle était très engagée dans notre vie scolaire, elle croyait faire de son mieux pour me donner une bonne éducation, son but était de rendre ses enfants autonomes, par exemple en insistant sur l'obtention d'un diplôme universitaire avant d'avoir une quelconque relation amoureuse, et ce, malgré les contraintes sociales et la socialisation traditionnelle des filles et des garçons. Je lui suis très reconnaissante d'avoir appris à ses filles à ne pas dépendre d'un homme et qu'un diplôme universitaire nous rendrait indépendantes financièrement.

Discipline corporelle : Dans mon pays, l'approche autoritaire disciplinaire est fondée sur la peur, les menaces et les châtements corporels, très souvent utilisée comme moyen d'éducation, et dans mon cas, à la maison comme à l'école. C'est une des raisons qui m'ont poussée à vouloir quitter mon pays. Par ailleurs, dans ma société

d'origine, il n'existe pas de lois pour protéger les droits des enfants. Ainsi, traditionnellement, les adultes à l'école ou à la maison peuvent utiliser la punition corporelle pour corriger tous les comportements « dits » inacceptables des enfants et des jeunes. Cela fait partie de leurs responsabilités. Personne n'a le droit de protester. Bien au contraire, les adultes et les parents renforcent cette forme d'éducation pour veiller au bien-être de leurs enfants.

Système d'éducation à l'école secondaire : Dans mon pays d'origine, l'année scolaire n'est pas divisée en trimestres ni en semestres, elle s'échelonne sur toute l'année. Au secondaire, il n'y a pas de crédits par cours, pas de cours optionnels, ni de choix de cours. Les élèves restent dans la même classe pendant toute l'année. Ce sont les enseignantes et les enseignants qui changent de classe pour enseigner leur matière respective. À la fin de la 10^e année, ce sont la direction et les membres du personnel enseignant qui décident quels élèves suivront le programme scientifique et quels iront vers les arts et lettres. Par ailleurs, si les élèves ne réussissent pas à l'école, c'est toujours à elles et eux qu'incombe la responsabilité. On ne remet jamais en question la méthode d'enseignement des enseignantes et des enseignants. J'ai donc étudié très fort pour ne pas échouer, ce qui aurait été catastrophique pour ma famille. Dans ce contexte, mes sœurs et moi avons fait, bien évidemment, des études scientifiques, sans protester, car, malheureusement, les études en sciences humaines, en arts et lettres, ou en musique n'avaient pas de valeur dans notre pays.

Système d'éducation à l'université : Au pays, à l'Université de Bethléem, le système d'éducation était un système américain, la langue d'études était l'anglais et l'année universitaire était divisée en trimestres. On avait des cours obligatoires et des cours optionnels. Le système nous était imposé et les jeunes adultes n'avaient pas beaucoup de choix. Par ailleurs, dans mon pays, il y a eu un grand changement et les universités ont toutes été fermées pour des raisons politiques en 1987. Mes rêves et mes espoirs d'étudiante de troisième année en microbiologie et chimie sont tombés à l'eau.

Comme il était interdit à toutes les filles de quitter la maison paternelle sauf pour se marier ou pour faire des études dans un autre pays, ma sœur m'a alors encouragée à trouver un moyen pour que je puisse terminer mon baccalauréat. C'est grâce à l'aide d'un prêtre français, qui enseignait le français à l'Université de Bethléem en 1985 et qui était sur le point de retourner en France après avoir terminé son service civil dans mon pays, que j'ai pu continuer mes études. Mes parents ne savaient pas du tout ce que je planifiais pour quitter le pays. Cela a pris plus d'une année avant que j'obtienne mon visa d'études. Par la suite, mes parents ont été très choqués de ma décision de quitter le pays pour poursuivre mes études, ils avaient peur de me laisser partir toute seule dans un pays occidental où il y a beaucoup trop de libertés selon eux. J'ai pourtant réussi à les convaincre en leur expliquant que je serais logée gratuitement dans la famille du prêtre. Mes parents étaient bouleversés de ma décision et tristes et ne m'ont pas reconduite à l'aéroport malgré le fait que j'avais alors 21 ans.

1.1.2 Immigration en France

Le tableau 1.2 résume quelques défis que j'ai eu à relever lors de mon séjour en France ainsi que les stratégies que j'ai adoptées pour les relever et les apprentissages que je retiens. On peut aussi voir le lien entre mes propres défis : choc culturel, intégration scolaire dans un nouveau système d'éducation, valeurs différentes de celles du pays d'origine, et défis d'intégration (emploi, barrière de langue, racisme, intimidation, et ainsi de suite), et ceux que les parents nouvellement arrivés pourraient vivre et qui se retrouveront dans le programme présenté au chapitre VI du présent mémoire.

Tableau 1.2 Défis relevés et stratégies utilisées lors de mon séjour en France

Période significative	Défis relevés	Stratégies prises ou apprentissages retenus	Lien avec le programme à élaborer
1989-1993	Choc culturel	Reconstruction identitaire	Les parents nouvellement arrivés vont avoir des difficultés avec la notion de la liberté, de la diversité sexuelle, des différentes valeurs du pays d'accueil, et ainsi de suite.
1989-1993	Intégration scolaire dans un nouveau système d'éducation	Soutien des professeures et professeurs, des étudiantes et étudiants et de l'association France-Palestine qui m'ont permis de comprendre le fonctionnement du système d'éducation universitaire et de ma société d'accueil.	Les parents nouvellement arrivés seront tout probablement perdus et désorientés dès leur arrivée dans un nouveau pays. Le fait d'être informés du fonctionnement du système d'éducation dans le pays d'accueil et des ressources existantes dans le milieu scolaire est une source précieuse de soutien à l'intégration de leurs jeunes dans le milieu scolaire.
1989-1993	Valeurs différentes de celles du pays d'origine	Respect et navigation entre les valeurs du pays d'origine et du pays d'accueil.	Expériences semblables chez les parents nouvellement arrivés qui vont vivre un conflit de valeurs dans le pays d'accueil.
1989-1993	Défis d'intégration (emploi, barrière de langue, racisme, intimidation, et ainsi de suite)	Soutien des familles d'accueil, établissement d'un réseau d'amis.	Les parents et les jeunes vont faire face à des problèmes similaires dans le pays d'accueil.

Choc culturel : Au moment où l'avion a atterri à l'aéroport Charles de Gaulle, je me suis mise soudainement à pleurer. Je me suis dit : « Qu'est-ce que je fais dans un pays dont je ne parle pas la langue, un pays dont je ne connais pas la culture, et sans argent ». J'avais peur de l'inconnu. Une étrangère qui ne parlait pas français... J'ai eu peur de ne pas trouver de travail pour payer mes études universitaires. Par ailleurs, j'ai vécu plusieurs chocs culturels. Je percevais la liberté comme étant extrême, sans encadrement, je voyais les filles et les garçons s'embrasser dans les endroits publics, je voyais plein de jeunes couples vivant ensemble sans être mariés, je voyais des femmes travailler et avoir des activités sociales auxquelles je n'avais jamais pu avoir accès. J'ai rencontré des personnes ayant une orientation sexuelle différente qui vivaient ensemble... et ainsi de suite.

Intégration dans un nouveau système d'éducation : En France, la langue d'études dans les universités est le français. Dans ce pays, la barrière de la langue était pour moi un obstacle majeur, entre autres dans les activités quotidiennes, mais, surtout, dans mes études, pour comprendre la matière en sciences. J'avais la difficulté à prendre des notes en classe et à comprendre les cours. J'allais souvent voir les professeures et professeurs afin qu'on m'explique la matière dans un langage simple. J'ai demandé assez souvent à photocopier les notes des étudiantes et étudiants afin de les mémoriser pour les examens. Il fallait que je réussisse. Par ailleurs, durant mon séjour, je me suis souvent sentie seule et isolée. Ce qui a rendu ma vie plus facile a été des rencontres avec des membres de l'Association France-Palestine. J'étais super contente et tellement soulagée de savoir que cette association (composée de membres français et palestiniens) existait pour soutenir les étudiantes et étudiants palestiniens en France. Grâce à cette Association, j'ai réussi à avoir une bourse. Je participais aux rencontres mensuelles durant lesquelles on nous expliquait le fonctionnement de la société, le système d'éducation, les valeurs du pays et les lois existantes. Ces rencontres ont été tellement bénéfiques pour moi, j'apprenais tellement de nouvelles choses.

Valeurs différentes de celles du pays d'origine et défis d'intégration : En France, j'ai dû faire face à plusieurs défis pour recommencer ma vie d'étudiante dans un nouveau pays. Quand j'ai quitté Jérusalem, en 1989, et à cause de l'Intifada « Le soulèvement », la plupart des gens perdaient leur travail, les écoles ainsi que les universités étaient fermées. J'ai donc quitté le pays avec peu d'argent, car mes parents n'avaient pas les moyens de m'aider financièrement. Ce manque d'argent était un grand souci pour moi : payer ma chambre à la résidence, acheter la nourriture saine, et ainsi de suite. Grâce aux amis de ma famille d'accueil française, on a réussi à me trouver de petits emplois ici et là : faire le ménage chez une famille, travailler comme surveillante à l'heure de diner dans une école préscolaire, enseigner des cours d'arabe aux adultes. Par ailleurs, la combinaison des emplois et des études m'a rendue souvent malade et surmenée. En plus de ces défis d'intégration, liés au manque d'argent, la différence entre les valeurs françaises et celles de mon pays d'origine représentait également un défi. Les valeurs françaises suivantes étaient très nouvelles pour moi : les interactions entre les filles et les garçons; l'égalité entre les filles et les garçons en ce qui a trait aux droits et privilèges; la notion de la liberté, de la liberté d'expression, de la liberté de donner son point de vue, de la liberté de choisir le domaine d'études, de la liberté de s'habiller à son goût; le choix d'études qui se fait selon le désir de la personne et sa capacité intellectuelle; le fait que les études en arts ont la même valeur que les études scientifiques; l'autonomie de la personne en France qui me semblait très grande, le fait que les parents donnaient plus d'autonomie aux jeunes alors que chez moi, les parents avaient toujours un rôle décisionnel sur la vie de leurs enfants même si ces derniers étaient des adultes, et enfin, la fierté de la culture et de l'identité françaises. J'ai entendu assez souvent que j'avais de la chance de faire mes études dans un pays « civilisé et moderne » qu'est la France à cause de son histoire et de sa civilisation.

J'ai vite appris le français, avec le soutien de mes familles d'accueil à Angers et à Douarnenez qui m'ont acheté beaucoup de livres en français pendant les Fêtes, qui me faisait écouter la radio ou regarder la télévision seulement en français.

1.1.3 Bref retour en Palestine

Durant mon séjour en France, j'avais goûté à une certaine liberté. Toutefois, après avoir terminé mes études en France, ma mère m'a convaincue que j'aurais de belles possibilités d'emploi comme technologue en laboratoire dans mon pays d'origine étant donné que j'avais un diplôme français. Malheureusement, cela n'a pas été le cas. Après avoir vécu en France, mon retour en Palestine n'a pas été facile. Ma réintégration a été difficile. J'ai vécu de nombreux chocs culturels, cette fois-ci entre la culture française et ma culture d'origine, j'avais la sensation d'être perdue entre les deux cultures. Je pensais différemment, j'avais changé et je n'arrivais plus à me conformer aux normes de ma société d'origine. Je me sentais souvent seule et isolée. J'ai fait une dépression qui dura pendant plusieurs mois. Pour essayer de m'en sortir, j'ai décidé de chercher un emploi dans n'importe quel domaine. Je n'ai pas pu trouver d'emploi dans mon domaine de spécialisation, mais je n'avais pas le choix alors j'ai accepté avec beaucoup de difficultés un poste d'adjointe administrative. J'ai travaillé pendant un an, et c'est dans le cadre de mon travail à l'université que j'ai rencontré mon futur époux. Il vivait au Canada et était en visite en Palestine.

1.1.4 Immigration au Canada

Le tableau 1.3 résume quelques-uns des défis que j'ai eu à relever lors de mon arrivée au Canada et par la suite, ainsi que les stratégies que j'ai adoptées pour les relever et les apprentissages que je retiens. On peut aussi voir le lien entre mes propres défis et ceux que les parents nouvellement arrivés pourraient vivre et qui se retrouveront dans le programme présenté au chapitre VI du présent mémoire.

Tableau 1.3 Défis relevés et stratégies utilisées depuis mon arrivée au Canada

Période significative	Défis relevés	Stratégies prises ou apprentissages retenus	Lien avec le programme à élaborer
1996	Choc culturel	Retour aux études supérieures, obtenir un emploi malgré l'attente de mon permis de permanence, obtenir un soutien des soins de santé. M'assurer du soutien constant de mon mari.	Les parents nouvellement arrivés peuvent vivre une situation similaire : ne pas pouvoir exercer leur métier du pays d'origine, non-reconnaissance de leur diplôme, méconnaissance des systèmes sociaux et de santé. Explorer d'autres moyens pour pouvoir retourner aux études dans différents établissements collégiaux ou universitaires.
1996	Intégration scolaire dans un nouveau système d'éducation	Engagement des parents dans le système scolaire	Voir les formes d'engagement des parents dans la communauté scolaire, obtenir des connaissances sur le fonctionnement de l'école de leurs enfants permet de les soutenir et d'établir une meilleure relation avec le personnel de l'école.
1996	Valeurs différentes de celles du pays d'origine	Négociation des valeurs entre celles du pays d'origine et celles du pays d'accueil	Les parents vont être confrontés à des valeurs différentes et vont devoir négocier pour soutenir leurs enfants et les aider à s'intégrer dans le pays d'accueil.
1996	Intimidation en milieu scolaire	Offrir des outils basés sur le respect des droits sans enlever les droits des autres	Les jeunes nouvellement arrivés peuvent subir de l'intimidation en milieu scolaire, le programme va fournir des outils pour aider les parents à soutenir leurs jeunes pour qu'elles et ils vivent en sécurité à l'école.

Choc culturel : Avant d'immigrer au Canada, je ne connaissais guère les lois canadiennes, et je pensais, comme beaucoup de personnes immigrantes, que l'on reconnaîtrait immédiatement mon diplôme en sciences et que je pourrais exercer mon métier sans problème. Or, cela n'a pas été le cas. Au départ, j'ai été choquée par cette réalité, et ce que cela signifiait : il fallait que je reprenne mes études universitaires à partir de la troisième année de mon parcours universitaire. On ne reconnaissait pas mon diplôme et, de ce fait, il devenait difficile de me trouver un emploi. J'avoue qu'après ce que j'avais vécu dans mon pays d'origine, puis en France, je n'avais pas le goût de fournir de nouveaux efforts pour obtenir le même diplôme que j'avais déjà. J'ai donc pris la décision de ne pas le faire à ce moment-là. Et pourtant... j'ai dû reprendre mes études.

Intégration scolaire dans un nouveau système d'éducation : Malgré les outils que j'ai acquis en tant que mère immigrante pour soutenir mes enfants, je ne pourrai jamais oublier comment, inconsciemment, je leur ai aussi transmis l'importance, voire la peur, de bien réussir à l'école et la valeur de l'éducation qui avait été la priorité dans ma famille. Lorsqu'ils étaient jeunes, je trouvais que les enfants n'avaient pas beaucoup de devoirs à la maison, j'avais de la difficulté à voir mes enfants jouer au lieu de faire leurs travaux scolaires. J'ai réalisé que de transmettre mes valeurs concernant leur éducation aurait pu les rendre malheureuses à l'école. J'ai donc décidé de m'impliquer dans la vie scolaire de mes enfants afin de comprendre les attentes des enseignantes et enseignants envers nos enfants et envers nous comme parents. J'ai ainsi mieux compris le fonctionnement du système d'éducation et mon rôle de mère dans la vie scolaire de mes enfants. Par ailleurs, le système d'éducation de mon pays est très exigeant peu importe qu'il s'agisse du niveau élémentaire, secondaire ou universitaire. Les enfants travaillent de longues heures pour bien réussir et s'ils ont des difficultés, ils n'obtiennent aucune aide supplémentaire. L'école et les parents blâment les enfants de leur échec au lieu de travailler avec ces enfants pour les aider à mieux réussir. C'est toujours de leur faute.

Depuis que je vis au Canada, les enseignantes et enseignants m'ont encouragée à joindre le conseil d'école de mes enfants afin de représenter la voix des parents, de participer aux excursions scolaires, de faire du bénévolat à l'école ou de lire avec les enfants à la maison. C'est à partir du moment où je me suis réellement engagée dans la vie scolaire de mes enfants que j'ai réussi à mieux les soutenir. J'ai établi une relation de confiance entre moi et le personnel de l'école.

Avant d'immigrer au Canada, mon mari m'a expliqué, à partir de sa propre expérience académique, en tant qu'enseignant qualifié au Canada, que le système d'éducation dans les écoles élémentaires est presque le même que dans notre pays d'origine. Par contre, il m'a aussi expliqué que le système employé dans les écoles secondaires est similaire à celui du système universitaire du pays d'origine. L'année est divisée en semestres, il y a des cours au choix et d'autres obligatoires. Il a ajouté aussi que les écoles catholiques et laïques sont des écoles publiques subventionnées par le gouvernement. Dans mon pays d'origine, les écoles catholiques étaient des écoles privées. Les frais scolaires étaient très élevés pour les familles. Quel soulagement cela a été d'apprendre que l'éducation jusqu'à l'âge 18 ans était gratuite au Canada. En revanche, pour accéder à l'université, les étudiants et surtout les nouvelles arrivantes et les nouveaux arrivants doivent faire une demande de prêts d'étudiants dans le cadre du *Régime d'aide financière aux étudiants de l'Ontario* (RAFEO) parce que les frais universitaires et collégiaux sont très élevés. Les jeunes doivent souvent travailler pour payer leurs études ou demander différentes bourses du gouvernement ou d'autres organismes.

La raison pour laquelle j'ai poursuivi mes études en France est parce que les universités sont laïques et que les frais universitaires sont abordables. Malgré la barrière de la langue et les autres défis rattachés à l'éducation, j'ai pu travailler et payer mes études. Par contre, le système d'éducation était rigide, difficile et exigeant. Au Canada, le système d'éducation est beaucoup plus souple. Les jeunes peuvent

étudier à temps plein ou à temps partiel. Elles et ils ont accès à de nombreux programmes de soutien. Par contre, les frais universitaires très élevés représentent un défi pour les familles nouvellement arrivées.

Défis d'intégration : À mon arrivée au Canada, je n'étais pas à la recherche d'emploi puisque j'avais un visa de visiteur. En attendant de recevoir ma résidence permanente, je n'avais pas le droit de travailler, d'avoir de permis de conduire ni d'apprendre l'anglais. J'ai vécu dans la peur que mon dossier d'immigration soit rejeté. Citoyenneté et Immigration Canada avait renouvelé mon visa visiteur à deux reprises, puis, il a pris la décision de me renvoyer au pays jusqu'au moment de recevoir la décision concernant mon permis de résidence permanente. Mon mari a dû lutter pour en appeler de la décision. Pour des raisons humanitaires, et parce que j'étais enceinte de mon aînée, la décision de me renvoyer à Jérusalem a été rejetée. J'ai obtenu mon permis de résidence permanente dans l'année qui a suivi. Cela a été très difficile de vivre dans l'incertitude. Par ailleurs, pendant toute ma grossesse, j'ai vécu beaucoup de tensions, j'étais tiraillée entre ma culture et celle du pays d'accueil, je craignais d'élever mon enfant dans un nouveau pays et sans le soutien de nos familles. Je connaissais mal le fonctionnement de ma nouvelle société, ses lois, ses valeurs, et ainsi de suite. Durant ma grossesse, parce que je n'avais pas encore ma résidence permanente, j'ai été obligée de payer pour les visites médicales chez la gynécologue et les frais d'accouchement qui étaient dispendieux alors que notre situation financière était très précaire. À l'hôpital, le service de la comptabilité a dû échelonner les frais de mon accouchement sur une année. Je vivais beaucoup de tensions, au point que j'ai regretté d'avoir immigré au Canada.

Cela faisait deux mois que j'étais au Canada quand mon mari m'a montré une annonce en français sans trop savoir de quoi il s'agissait. L'annonce était celle du Centre ontarien de prévention des agressions (COPA)¹ qui cherchait des animatrices pour un programme de prévention des agressions nommé ESPACE. J'ai hésité à poser ma candidature à cause de mon statut d'immigration, de mon visa de visiteur. J'ai pris le risque. J'ai informé les personnes qui m'ont interviewée que je n'avais pas encore mon statut légal pour travailler mais que j'avais entamé les démarches pour avoir ma résidence permanente. Les formatrices m'ont dit : « Aucun problème, si vous êtes sélectionnée pour le poste, vous nous le direz lorsque vous obtiendrez votre statut de résidente permanente, et on ajoutera cette information à votre dossier ». J'ai trouvé que ces femmes étaient super gentilles et chaleureuses. Ces deux femmes étaient les formatrices du COPA, et lorsqu'elles m'ont interviewée, leur première question a été la suivante : « Quels sont les droits fondamentaux des enfants? » J'ai répondu spontanément par une question : « Est-ce que les enfants ont des droits ici, au Canada? ». J'ai ajouté que « toute ma vie j'avais cherché à savoir si les enfants avaient des droits, et que mon plus cher désir était que les enfants se sentent heureuses et heureux, bien dans leur peau, qu'elles et ils n'aient pas à avoir peur des adultes, qu'il n'existe pas de différence entre les garçons et les filles, que chaque enfant avait le droit de choisir et de décider du cours de sa vie ». J'ai répondu à toutes leurs questions en ayant en tête toutes les injustices que j'avais subies dans mon pays et l'oppression vécue par les enfants et les femmes. Grande a été ma surprise d'être embauchée et félicitée. Cela a changé ma vie de A à Z. J'avais obtenu un emploi à temps partiel dans un domaine qui m'intéressait et qui, par surcroît, adhérait à l'approche féministe.

J'ai bien réussi en tant qu'animatrice, au point où on m'a proposé un poste à temps partiel à titre de travailleuse communautaire avec les familles nouvellement arrivées

¹ Le COPA envisage un monde dans lequel les enfants, les jeunes et toutes les personnes peuvent s'épanouir pleinement. Dans ce monde, les enfants et les jeunes vivent en sécurité tant sur le plan

tout en maintenant mon rôle d'animatrice dans les écoles. Depuis, en tant que travailleuse communautaire, j'ai accueilli, entre autres, de nombreuses familles provenant de différents pays, des familles nouvellement arrivées, des réfugiés, des immigrantes et immigrants et des résidentes et résidents permanents. En écoutant leurs histoires d'immigration, les enjeux et les défis de l'immigration et les chocs culturels vécus, j'ai souvent revécu ma propre trajectoire d'immigrante. Malgré le fait que les familles provenaient d'un pays différent du mien, elles vivaient les mêmes enjeux d'immigration et les mêmes sentiments de choc culturel. Les parents me disaient souvent « Nous avons l'impression que vous nous connaissez depuis longtemps. » J'ai écouté leurs histoires douloureuses sur leur statut d'immigration, leur parcours migratoire, les conflits avec leurs jeunes, leurs craintes face à la *Loi sur les services à l'enfance et à la famille*², leurs difficultés dans la recherche d'emploi, leur manque d'information sur le fonctionnement du système d'éducation, sur l'intimidation à l'école, sur leur vulnérabilité à titre de parents nouvellement arrivés, sur leur sentiment d'isolement et le manque de soutien, et ainsi de suite. Au fil des années, j'ai beaucoup appris dans ce domaine.

Valeurs différentes de celles du pays d'origine : En tant qu'immigrante et mère de deux filles nées au Canada, j'ai souvent éprouvé une certaine confusion quant à leur éducation. Ma propre socialisation m'a souvent menée à me poser la question suivante : comment trouver le juste équilibre et la ligne directrice qui seraient équitables pour mes filles? Je suis consciente du fait qu'elles sont nées dans un pays autre que mon pays d'origine. Toutefois, elles sont confrontées, à cause de nos origines comme parents, à une forme de dualité culturelle, notre culture d'origine, que je leur transmets, et celle que je tente de faire mienne ici. J'ai compris que pour le bien de mes enfants, je devais intégrer les deux cultures. Leur culture est celle dans laquelle elles sont nées, donc la culture canadienne. Et, je ne dois en aucun cas être un

² Voir : <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/90c11>

obstacle à cette appartenance. Mais, il n'a pas été facile de trouver l'équilibre entre les deux cultures. Par ailleurs, nous avons souvent vécu beaucoup de frustrations en tant que parents. Il nous arrivait parfois de penser que nous les empêchions de s'épanouir dans leur propre pays tout en leur inculquant la fierté de leur culture d'origine en ce qui a trait aux traditions, aux valeurs, aux croyances, à la cuisine ou à la langue parlée à la maison qui n'était ni le français ni l'anglais, et ainsi de suite.

Intimidation en milieu scolaire : Même si mes filles sont nées au Canada, elles ont vécu des défis d'intégration parce que leurs parents étaient des immigrants. Ma fille aînée a été intimidée à l'école en deuxième année parce qu'elle apportait de la nourriture différente. Elle jetait cette nourriture à la poubelle. Elle l'a fait jusqu'à ce que son enseignante communique avec moi pour me mettre au courant et l'aider. Ensuite, à l'école secondaire, elle a été intimidée par des pairs. Mon soutien était indispensable pour qu'elle se sorte de la situation. Dans ma trajectoire professionnelle au Canada et avec l'aide des programmes de prévention des agressions, j'ai pu offrir des ateliers au personnel des écoles ainsi qu'aux parents pour sensibiliser et outiller les adultes en matière d'intimidation, de discipline positive et de respect des différences.

En tant qu'immigrante, puis comme parent immigrant, mes expériences et ma trajectoire de vie m'ont permis de comprendre la perception et les nombreux défis des parents nouvellement arrivés relativement aux droits et aux libertés au Canada. Nombreux sont ceux qui craignent de perdre le contrôle de leurs enfants, de perdre leur autorité parentale, et ils ont peur des retombées liées à la *Loi sur les services à l'enfance et à la famille* en Ontario s'ils brimaient les droits de leurs enfants, et ainsi de suite. Bref, ils font face à beaucoup de défis relativement à leur intégration, plus particulièrement, relativement à l'intégration de leurs enfants en milieu scolaire et le soutien qu'ils peuvent leur accorder.

1.2 Objet du mémoire

J'ai mentionné, dans ma trajectoire personnelle et professionnelle, que les parents immigrants et nouvellement arrivés au Canada ont souvent le sentiment d'être perdus ou confus, plus particulièrement au début de leur intégration. C'est aussi leurs réalités face à un système d'éducation très différent de celui qu'ils ont connu dans leur pays d'origine. Par exemple, certains parents exercent beaucoup de pression sur les enfants pour qu'ils et elles étudient pendant des heures même si elles ou ils ont déjà fait leurs leçons et devoirs à l'école. D'autres ne voient pas l'importance qu'ils et elles participent aux activités parascolaires, estimant que c'est une perte de temps que les enfants pourraient consacrer aux études, ce qui peut profondément frustrer les enfants ou les adolescentes et adolescents. Nous aborderons tous ces défis dans le chapitre II. Par ailleurs, en tant que directrice du Programme des travailleuses et travailleurs d'établissement dans les écoles (TÉE), je siège aux comités consultatifs des TÉE en Ontario et c'est ainsi que j'ai pu déterminer que le Programme des TÉE³ est un programme qui s'adresse aux parents nouvellement arrivés.

Les TÉE ont pour mission de faciliter l'intégration et la réussite scolaire des élèves nouvellement arrivés dans les écoles de langue française des conseils scolaires de l'Ontario et de favoriser leur plein épanouissement et celui de leur famille.

³ Pour plus d'informations sur le Programme des TÉE, consultez le site web : <http://teeontario.ca/28/Le-rôle-des-TÉE>

Les TÉE ont pour mandat :

- De maintenir les lignes de communication ouvertes avec les directions des écoles et le personnel de l'organisme fournisseur de services affecté au dossier.
- D'assurer une présence continue dans les écoles désignées pour aider les familles et les élèves en matière d'établissement.
- D'informer, d'orienter et de diriger les familles et les élèves bénéficiaires du Programme vers les services qui peuvent mieux les aider.
- De fournir sur demande des renseignements au personnel de l'école concernant les coutumes des élèves bénéficiaires du Programme.
- De sensibiliser les membres de la communauté scolaire afin de favoriser l'établissement d'un milieu scolaire accueillant pour les familles nouvellement arrivées.
- De soutenir les équipes des alliés dans l'offre de l'initiative ANNA.
- De profiter des occasions de formation et de perfectionnement professionnel.
- D'aider à promouvoir le Programme des TÉE.

Rôle des TÉE :

Les TÉE embauchés par des organismes communautaires se rendent dans certaines écoles élémentaires et secondaires de langue française des conseils publics et catholiques afin d'accueillir les familles nouvellement arrivées et leurs enfants. Le travail des TÉE vise à faciliter l'intégration et le plein épanouissement des nouvelles arrivantes et des nouveaux arrivants (TÉE, 2016).

Les TÉE formés par le COPA pour faciliter l'établissement et l'intégration des familles nouvellement arrivées offrent des ateliers ponctuels traitant de divers thèmes, comme l'engagement parental, la discipline positive et le système scolaire franco-ontarien. Par contre, il serait important de souligner que :

- Les ateliers des TÉE sont une introduction au programme à élaborer qui renferme plus de composantes.
- Les ateliers que les TÉE offrent dans le cadre du Programme des TÉE ne sont pas basés sur des recherches scientifiques et sur une analyse et des approches de travail social comme l'approche féministe intersectionnelle et interculturelle. Comme tels, ces ateliers n'offrent pas un cadre conceptuel cohérent permettant aux parents de développer une approche globale à partir de laquelle elles et ils seront outillés pour faire face aux divers défis qui se présentent tout au long de leur intégration et celle de leurs enfants.
- Les ateliers et les activités dans le cadre du programme à élaborer seront plus poussés et offriront aux parents une approche cohérente comprenant des stratégies qui en découlent et qui s'appliquent à une gamme de situations.
- La durée de chaque atelier sera plus longue et l'intervention plus approfondie parce que le programme sera offert par une ou un TS.
- Le fait d'offrir ces informations sous forme de programme permet de former un groupe et permet aux parents de se rencontrer, d'échanger et de s'entraider. Cet élément important contribue à briser l'isolement des parents nouvellement arrivés et peut aider à déclencher la création de réseaux sociaux informels.
- Dans le rapport de consultation menée par le COPA (2010), et selon les membres de la collectivité qui ont participé aux tables de concertation, la demande pour un tel programme est grande.

Le programme à élaborer viendra combler une lacune dans les ateliers offerts par les TÉE. Il ne revient pas aux TÉE de combler cette lacune parce que ce ne sont pas des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux. Par ailleurs, les buts du programme dépassent les paramètres du rôle des TÉE.

Pour toutes ces raisons, le présent mémoire porte sur l'élaboration d'un programme qui pourrait permettre de répondre aux besoins des parents immigrants nouvellement arrivés et de les outiller pour leur permettre de s'intégrer davantage dans le milieu scolaire afin de soutenir leurs enfants qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario.

Le présent mémoire s'inspire de l'approche féministe intersectionnelle du Centre ontarien de prévention des agressions (COPA). Cette approche vise à renforcer la capacité des travailleuses et des travailleurs sociaux pour qu'elles et ils puissent soutenir et outiller les parents nouvellement arrivés à apprendre et à encadrer leurs enfants en utilisant une approche fondée sur l'autonomisation dans un contexte interculturel. De plus, cette approche permet aux parents de conserver leur autorité parentale tout en apprenant les valeurs de la culture canadienne et en gardant celles de leur pays d'origine.

Ainsi, dans mon projet de mémoire, je vais utiliser l'ensemble des connaissances et des outils acquis lors de nombreux travaux menés tout au long de mon expérience professionnelle et personnelle dans l'objectif de mettre en œuvre un programme qui pourrait aider les parents immigrants et nouvellement arrivés à s'intégrer dans un nouveau pays de façon à ce qu'ils se sentent soutenus et valorisés dans le milieu scolaire de leurs enfants⁴.

⁴ Le « Programme de soutien et d'engagement pour les parents nouvellement arrivés dont les enfants fréquentent les écoles de langue française » proposé dans le cadre du présent mémoire - incluant l'ensemble des activités, des concepts et des outils originaux - n'est disponible qu'avec la permission et selon les conditions déterminées par l'auteure. Si vous désirez offrir le programme ou utiliser son contenu, veuillez communiquer avec Randa Mina Meshki à copa.randa@gmail.com pour en demander la permission.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

Le présent chapitre est consacré à la recension des écrits sur les nombreuses recherches effectuées sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans plusieurs provinces et régions du Canada (Robineau, 2010 ; Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008 ; Hohl, 1996), et une étude effectuée à Ottawa (CPSO, 2010). Il offre aussi un aperçu d'une consultation menée par le Centre ontarien de prévention des agressions (COPA, 2010) sur la voix du réseau des TÉE (travailleuses et travailleurs d'établissement dans les écoles, 2010) en Ontario. Les résultats de ces recherches montrent les enjeux et les difficultés des parents nouvellement arrivés en matière d'intégration dans le pays d'accueil ainsi que les défis auxquels se heurtent ces parents afin de pouvoir s'engager dans le milieu scolaire de leurs enfants dès leur arrivée au Canada.

Dans la première partie, on donne le portrait actuel de l'immigration au Canada et le pourcentage des personnes francophones nouvellement arrivées en Ontario ayant des enfants ou adolescentes et adolescents âgés de 15 à 24 ans fréquentant les écoles de langue française. Dans la deuxième partie, on analyse les différents éléments qui peuvent freiner l'engagement des parents nouvellement arrivés dans le milieu scolaire de leurs enfants. Dans la troisième partie, on présente les recommandations formulées par les chercheuses et chercheurs afin d'aider les parents immigrants nouvellement arrivés à s'intégrer dans le pays d'accueil et à s'engager davantage dans le milieu scolaire de leurs enfants ou adolescentes et adolescents afin de les soutenir dans leur cheminement scolaire au sein d'un système d'éducation différent de celui de leur pays d'origine.

2.1 Portrait de l'immigration au Canada

Selon le dernier recensement de 2011, 20,6 % de la population canadienne serait née à l'étranger. Le Canada, y compris l'Ontario, a reçu et continue à recruter et à accepter des immigrants de tous les horizons, chaque année (Citoyenneté et Immigration Canada, 2014). Selon les prédictions de Citoyenneté et Immigration Canada (2014), le Canada accueillera entre 260 000 et 285 000 nouveaux résidents permanents en 2015, tout particulièrement dans l'objectif de favoriser sa croissance économique, de pallier la pénurie de main-d'œuvre et de réunir les familles plus rapidement. Pour ces raisons :

La catégorie de l'immigration économique représentera la plus grande composante du plan des niveaux d'immigration de 2015, soit près de 65 pour cent de toutes les admissions. Les autres 35 pour cent seront composés d'immigrants de la catégorie du regroupement familial, de réfugiés et d'autres personnes admises pour des motifs d'ordre humanitaire (Citoyenneté et Immigration, 2014, s.p.).

Au cours des 150 dernières années, le Canada a accueilli 15 millions de personnes, soit un cinquième (20,6 %) de la population canadienne. Toutefois, la population immigrante la plus grande au Canada se trouve en Ontario. En effet, en 2014, 36,8 % de la population immigrait en Ontario plus particulièrement dans la région de Toronto et ses environs. La majorité des nouveaux arrivants sont des immigrants économiques (79,2 %), les autres immigreront pour le regroupement familial (11,3 %), alors que le pourcentage de réfugiés s'élève à 9,2 % et celui des autres immigrants à (0,3 %) (Citoyenneté et Immigration Canada, 2014).

Au Canada, 5,8 % des immigrants qui sont résidents permanents connaissent le français comme langue d'usage (Citoyenneté et Immigration Canada, 2014) dont 0,8 % en Ontario. Il est important de mentionner que le nombre de femmes (136 242)

qui ont immigré au Canada en 2014 est plus élevé que celui des hommes (124 159) et que 16 567 des jeunes avaient entre 15 et 24 ans.

2.2 Engagement des parents dans le milieu scolaire et difficultés

Les familles immigrantes et réfugiées sont un groupe vulnérable et marginalisé dans notre société et les enjeux d'immigration sont divers. Dans le pays d'accueil, ces familles sont confrontées à des facteurs qui influencent le développement et l'adaptation sociale des jeunes tels : l'isolement, la barrière linguistique du pays d'accueil, les expériences de discrimination et d'exclusion, la construction identitaire et le sentiment d'appartenance (Pratt, 2002, cité dans Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, Lacroix, 2008).

Lorsque nous recensons les écrits sur les besoins, les défis et l'adaptation des parents et des enfants nouvellement arrivés dans le but de s'intégrer et de s'épanouir dans leur milieu scolaire, les chercheuses et chercheurs confirment que les parents et les enfants nouvellement arrivés vivent souvent dans deux mondes différents. En effet, les enfants et les jeunes ont des défis d'intégration et de construction identitaire plus marqués que ceux qui sont nés au Canada. Cela occasionne d'importants conflits culturels, intergénérationnels et de valeurs. Ils vivent souvent tiraillés entre les valeurs de la culture d'origine et celles du pays d'accueil. De plus, les résultats de ces études et rapports de consultation montrent qu'il n'est pas toujours évident de créer un lien entre les parents nouvellement arrivés et l'école à cause de plusieurs enjeux qui ont été identifiés, comme, par exemple, les difficultés de communication avec le personnel de l'école liées à l'absence d'interprètes, à l'analphabétisme des parents, les attentes des parents face au rôle des enseignants, les conflits de valeur, le fait que l'école prône l'autonomie alors que la famille souhaite la conformité aux normes de

la communauté (Okagaki et Sternberg, 1993 ; Singh, 1999), le choc culturel⁵, la stigmatisation des enfants (Pavlovskaia, 2001), et les tensions sociales et politiques. De plus, on a défini d'autres enjeux en trois domaines, soit l'école et son système d'enseignement et d'éducation, les enfants, les adolescentes et adolescents et le milieu scolaire, ainsi que les parents et le milieu scolaire que nous présentons dans les sections qui suivent.

2.2.1 École et système d'éducation

Dans la recherche menée par le Conseil de planification sociale d'Ottawa (CPSO) (2010), on a identifié plusieurs enjeux qui ont un impact sur l'engagement des parents nouvellement arrivés dans le milieu scolaire : les lacunes dans le système d'éducation comprenant l'absence de perspective multiculturelle dans le curriculum, les préjugés du personnel et le manque de sensibilité socioculturelle entre l'école et les immigrants surtout en ce qui a trait aux décisions disciplinaires, aux difficultés d'adaptation des immigrants au système scolaire et aux politiques scolaires.

Tyyskã (2009, cité dans CPSO, 2010) confirme que le manque de financement pour la traduction et l'interprétation en vue d'améliorer la communication avec les parents nouvellement arrivés, le manque d'employés chargés d'aider les familles nouvellement établies à s'intégrer et à s'épanouir dans le système scolaire de leurs enfants, sont des enjeux importants. Enfin, on montre comment l'école tend à aggraver la situation en donnant aux enfants la responsabilité d'informer les parents, et en les utilisant comme intermédiaires auprès de leur famille. Pour favoriser l'engagement des parents, il est important qu'ils se sentent inclus et accueillis dans

⁵ Selon Cohen-Emerique (1993), il s'agit d'une détresse physique et émotive provoquée par le fait d'être soustrait à son environnement familial et plongé dans un milieu dont les repères sont totalement différents. Par ailleurs, selon Gratton (2009), il s'agit d'un malaise ressenti quand la perception de l'autre ne correspond pas à nos catégories habituelles. Le choc culturel est rempli d'incompréhensions réciproques et des résistances venant des deux interlocuteurs.

l'école de leurs enfants en respectant leur culture. On ajoute aussi, selon le (CSPO, 2010, p.23) et selon (Farmer, 2004), que le problème de communication, l'absence d'une approche sensible aux cultures et le manque d'information sur le fonctionnement du système scolaire canadien ont une incidence sur la participation des parents à leur engagement en milieu scolaire par exemple, en assistant aux réunions et aux conseils d'école.

Quant au personnel scolaire (CSPO, 2010), on indique les préjugés et la discrimination exercés par certains enseignants, le manque de compétence, d'information et de sensibilité socioculturelles dans les décisions disciplinaires, comme étant des sources de problèmes d'intégration. Par conséquent, l'intégration scolaire des enfants immigrants doit reposer sur la sensibilisation culturelle du personnel et sur le renforcement de leurs connaissances, de leurs compétences et de leur capacité, en leur offrant des formations, qui peuvent aider les élèves nouvellement arrivés à surmonter leurs difficultés d'intégration et à faire du rattrapage scolaire en les intégrant dans les classes ordinaires (avec les élèves de souche canadienne) ou dans des classes d'accueil. Enfin, on mentionne que la réussite scolaire, affective et sociale des élèves nouvellement arrivés tend à raffermir le lien entre le personnel de l'école et les parents immigrants.

2.2.2 Enfants, adolescentes et adolescents et milieu scolaire

Dans la recherche du CSPO (2010) et selon Van Ngo et Scheleifer (2004), on note les répercussions des problèmes psychosociaux et les difficultés associées au placement scolaire des enfants nouvellement arrivés qui sont plus âgés et dont les études ont été interrompues dans des classes d'élèves plus jeunes. De plus, les études de Madibo (2005) et de Van Ngo et Schleifer (2004) montrent que des problèmes systémiques font en sorte que les enfants et les jeunes nouvellement arrivés n'ont pas accès à

l'aide dont ils ont besoin. Les services sont mal intégrés et il manque de services de soutien pour les jeunes nouvellement arrivés, comme le tutorat.

Dans le rapport de consultation sur la voix du réseau des TÉE (COPA, 2010), les chercheuses et chercheurs mentionnent que parmi les enjeux identifiés chez les enfants en milieu scolaire, on relève l'importance des facteurs économiques dans la famille, la santé des élèves immigrants ou réfugiés dont : le niveau de stress ou encore la dépression suite aux événements qui ont précédé l'immigration et l'interruption scolaire surtout pour les réfugiés. Dans la recherche du CPSO (2010), on remarque aussi que les élèves nouvellement arrivés sont victimes d'intimidation, de harcèlement et d'exclusion incluant toutes les réactions physiques à une telle situation dans les écoles qui ont adopté une politique de tolérance zéro et qui expose l'élève à la suspension ou à l'expulsion de l'école. Enfin, dans le rapport de consultation du COPA (2010), on confirme de plus que les élèves d'origine africaine sont parfois victimes d'intimidation à caractère raciste par leurs compatriotes, c'est-à-dire de la part d'autres élèves qui viennent également d'un pays africain.

Robineau (2010) indique d'une part, le lien entre la mauvaise intégration sociale dans les écoles francophones en Alberta et l'impact lié au choc culturel. Les jeunes vivent dans deux mondes sociaux différents puisqu'ils passent constamment de leur culture (à la maison) à celle du pays d'accueil (en milieu scolaire). D'autre part, le lien doit aussi être établi entre la pauvreté, la discrimination et le rendement scolaire qui influencent du même coup les préjugés et le manque d'estime de soi. Ngala (2005) observe que les enfants originaires d'Afrique tendent à moins bien réussir à l'école à cause d'une mauvaise intégration sociale en particulier durant l'adolescence.

Un autre facteur digne d'intérêt et ayant un impact sur l'intégration sociale dans le milieu scolaire des adolescentes et adolescents de minorités « raciales » fréquentant des écoles francophones en Ontario est le *concept de soi et le statut sociométrique*. La

question du concept de soi et du statut sociométrique a été étudiée par Yves Herry et Darlene Worth Gavin (1997) dans un milieu scolaire minoritaire ethnique. Les résultats montrent que l'origine ethnique influence davantage le statut sociométrique que le concept de soi. Un exemple de ce phénomène est lorsque les filles appartenant à une minorité raciale sont moins choisies comme partenaires de jeu ou d'activités scolaires que les filles du groupe de la majorité.

Selon Tyyskä (2009, cité dans CPSO, 2010), les enfants nouvellement arrivés vivent différentes pressions à travers leur intégration dans un nouveau milieu scolaire et une nouvelle culture. Tyyskä ajoute que les enfants n'ont pas le soutien requis pour la faire. Ils doivent reprendre leurs études dès leur arrivée au Canada dans un système scolaire différent et parfois dans une nouvelle langue. D'une part, les adolescentes et adolescents vivent un autre type de pression, celle des pairs pour « entrer dans le moule » tout en apprenant à naviguer entre leurs deux identités socioculturelles. D'autre part, la pression exercée sur les adolescents pour qu'elles et ils travaillent dès leur arrivée pour soutenir leurs familles à faible revenu peut perturber leur transition et leur intégration scolaire et peut avoir un impact sur leur réussite scolaire.

Madibbo (2005, cité dans CPSO, 2010) confirme que « certains groupes ethniques sont victimes de préjugés raciaux dans le réseau scolaire, sur le marché du travail, dans les médias et dans les rapports avec les forces policières, préjugés qui leur renvoient une image négative d'eux-mêmes et leur laissant entrevoir un avenir incertain » (p.16).

2.2.3 Parents et milieu scolaire

Les recherches font ressortir les lacunes des nouveaux immigrants en matière de compétences linguistiques des parents pour aider leurs enfants et les soutenir à faire leurs devoirs (CPSO, 2010). À quoi s'ajoutent les problèmes de communication et les

zones de tension concernant les valeurs éducatives telles l'éducation sexuelle, la discipline, et l'absence d'approche sensible aux différences entre les cultures (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, Lacroix, 2008). Les enjeux identitaires et les tensions soulevées par la question de la répartition du pouvoir entre la culture dominante ou majoritaire et les minorités ethniques sont présents dans les écoles et influencent la relation entre les parents nouvellement arrivés, les enseignants et la direction. Par ailleurs, l'enjeu du bilinguisme et du biculturalisme constitue un défi pour l'adaptation des familles surtout lorsqu'elles sont confrontées à un système de valeurs souvent très différent du leur. Elles doivent trouver leur place et de nouveaux référents identitaires à l'intérieur d'une société elle-même divisée (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, Lacroix, 2008).

Le fait qu'il existe une barrière linguistique chez les parents nouvellement arrivés et aussi chez les enfants et les jeunes, surtout s'il y a eu une interruption scolaire pendant la migration, crée des difficultés de communication dans l'établissement d'un lien avec le personnel scolaire et accentue la problématique chez les parents, ce qui influence leur engagement dans la vie scolaire de leurs enfants.

Les chercheuses et chercheurs confirment d'autres enjeux liés à l'intégration et à l'engagement dans le milieu scolaire. Entre autres, dans le rapport de consultation du COPA (2010), on mentionne que les francophones nouvellement arrivés n'ont pas les mêmes droits en matière d'éducation que les enfants qui sont nés au Canada. Selon l'admission des écoles élémentaires catholiques du conseil catholique du Centre-Est de la (M-8^e) et les pavillons intermédiaires niveaux (7^e et 8^e années) des écoles secondaires, l'accès aux études en français est déterminé par un comité d'admission⁶ dans les écoles de langue française pour les parents nouvellement arrivés dont les

⁶Élève - NON « ayant droit » à l'éducation en langue française. « En vertu du paragraphe 293 (1) de la Loi sur l'éducation, à la demande du parent, tutrice ou tuteur, le CECCE peut admettre un élève ne rencontrant pas la définition « d'ayant droit » si son admission est approuvée par le comité d'admission ». (ADM-13, 2014, p. 4).

parents ne parlent pas le français. Mais, beaucoup d'enfants sont refusés parce que les parents nouvellement arrivés ne parlent pas bien le français à la maison ou parce que leur langue maternelle n'est pas le français. Par contre, si un des parents maîtrise le français, le parent passe par un comité accéléré et l'enfant sera admis automatiquement⁷ à l'école. Pour qu'un enfant ait le droit de fréquenter une école de langue française, ses parents (tutrices, tuteurs) doivent parler français. Farmer (2008) et Magassa (2008) (cité dans CPSO, 2010, p. 9) confirment pourtant que les parents sont issus de minorités francophones⁸. Par conséquent, les familles nouvellement arrivées francophones inscrivent leurs enfants dans les écoles de langue anglaise et trouvent difficile de les aider à faire leurs travaux scolaires.

Hohl (1996) confirme que les parents ont certaines attentes de l'école. Les parents immigrants ou nouvellement arrivés s'imaginent que l'école est définie par une mission de scolarisation ou d'instruction. Par contre, la mission de l'école diverge de celle des enseignantes et enseignants inscrits dans une tradition nord-américaine qui valorise autant la mission de socialisation basée sur une culture de participation que celle de scolarisation. Hohl (1996) ajoute que les enseignantes et enseignants ont tendance à interpréter la faible présence de ces familles à l'école comme l'indice d'un manque d'intérêt dans l'éducation de leurs enfants, et qu'elles et ils méconnaissent le plus souvent les conditions de vie des familles immigrantes ou nouvellement arrivées et leurs difficultés d'intégration. La distance sociale et culturelle ainsi que les visions divergentes de l'école et de ses fonctions expliquent grandement le « malentendu » du

⁷ Admission automatique: « Le CECCE admet dans ses écoles élémentaires et pavillons intermédiaires les enfants d'âge scolaire, dont le parent, tutrice ou tuteur est catholique et francophone et c'est un ayant droit conformément à l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés; et est contribuable au CECCE (par le fait même son lieu de résidence est sur le territoire du CECCE) ». (ADM-13, 2014, p. 2).

⁸ À des fins statistiques, les francophones étaient auparavant définis comme ceux dont la langue maternelle était le français. La nouvelle définition est plus inclusive et englobe ceux dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais mais qui ont une bonne connaissance du français comme langue officielle et qui utilisent le français à la maison, ce qui comprend un grand nombre de nouveaux arrivants en Ontario (<http://www.ofa.gov.on.ca/fr/annonces-090604.html>)

rapport qu'entretiennent certains parents avec l'école de leurs enfants. Cependant, le COPA (2010) mentionne aussi que le manque de compréhension des attentes de l'école en matière de discipline, de règlements et de code de vie engendre des difficultés et décourage les parents (tutrices, tuteurs) à s'engager dans la vie scolaire de leurs enfants. Dans le rapport de consultation, le COPA (2010) mentionne que les parties intéressées ont identifié le manque de participation des familles dans l'éducation et la vie scolaire de leurs enfants comme étant un problème. Très peu de parents participent aux réunions, aux ateliers et aux autres activités ou sont représentés au conseil d'école.

Plusieurs barrières réduisent la participation des familles nouvellement arrivées aux activités de l'école, comme le coût élevé du transport et du gardiennage et la surcharge de préoccupations et de besoins pressants (COPA, 2010). D'une part, les barrières sont nombreuses : beaucoup d'adultes sont analphabètes, la langue de scolarité est différente de celle du pays d'origine, ou les familles ont de la difficulté à aider leurs enfants et les jeunes sont frustrés et doutent des compétences des membres de leur famille. D'autre part, les parents nouvellement arrivés n'ont pas l'information de base sur l'école concernant leur rôle et leurs responsabilités au sujet de l'éducation de leurs enfants et ne connaissent pas le rôle et les responsabilités de l'école. Pour cette raison, si les parents nouvellement arrivés reçoivent un appel de l'école pour une rencontre au sujet de leurs enfants, ils présument qu'un problème est survenu dans la vie de leurs enfants.

Dans la même recherche, le COPA (2010) a soulevé d'autres défis qui peuvent avoir des répercussions sur le manque d'engagement des parents nouvellement arrivés. Le COPA mentionne, entre autres, la préoccupation des parents envers la nécessité de subvenir à leurs besoins de base dès leur arrivée dans le pays d'accueil et le bouleversement émotionnel à cause de la perte de la culture et de leur emploi. Pour les enfants, le COPA mentionne aussi la perte de leurs amis, le changement de milieu

scolaire et le sentiment de perte d'identité. Le manque d'accès à Internet ou à un ordinateur a, entre autres, un impact sur la transmission d'informations aux parents et sur la réussite scolaire des enfants. Bref, le manque d'information sur le fonctionnement de l'école, sur le rôle des divers intervenantes et intervenants ou sur la hiérarchie du système scolaire s'ajoute au manque de soutien de la part de personnes-ressources qui pourraient répondre aux questions concernant les enjeux d'intégration de la famille et de leurs enfants à l'école.

Donc, le manque de soutien, d'information, de réseaux sociaux, de services adéquats et de programmes axés sur les familles à cause de restrictions financières (CPSO, 2010) isole les familles nouvellement arrivées et les rend vulnérables pendant qu'elles traversent une période d'adaptation et d'intégration difficile. Cela a pour effet de ralentir le processus d'acculturation. Par ailleurs, la plupart des programmes ne s'adressent qu'aux enfants et aux adolescents.

Pour accroître l'engagement des parents ou tutrices et tuteurs nouvellement arrivés dans la vie scolaire de leurs enfants ou adolescents, les recherches mentionnées dans cette section offrent les recommandations suivantes :

- Distribuer de l'information pour les parents nouvellement arrivés sur le système scolaire aux élèves du niveau élémentaire et secondaire dès leur inscription à l'école. (COPA, 2010, p. 23).
- Avoir une personne-ressource dans chaque école de langue française qui pourrait transmettre les informations sur le fonctionnement de l'école en respectant le rythme d'absorption de la famille ciblée et prendre le temps nécessaire pour répondre à leurs questions. (COPA, 2010, p. 23).
- Il serait important que le personnel scolaire s'informe sur les antécédents des familles nouvellement arrivées en ce qui concerne leur intégration et adapte des services de soutien, et au besoin des services en français spécialisés et précis pour les personnes qui ont vécu un traumatisme (COPA, 2010, p. 29).

- Pour faciliter le processus d'acculturation des parents nouvellement arrivés, offrir des outils pertinents pour soutenir le développement sain des adolescents ainsi que les relations saines et égalitaires entre les adultes et les jeunes (par exemple, les droits et responsabilités, les normes canadiennes et la discipline positive) (COPA, 2010, p. 31).

Dans la recherche de Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, et Lacroix (2008) de Gosh (2002) et du COPA (2010), il est recommandé :

- De créer des espaces de dialogue et d'échange entre la maison et l'école qui permettent de redonner un certain pouvoir aux parents, ou qui permettent l'expression de leurs besoins, de leurs inquiétudes, de leurs insatisfactions et de leurs questionnements afin qu'ils deviennent plus actifs, participent davantage à l'éducation de leurs enfants et se sentent plus intégrés à un système scolaire moins menaçant et moins hermétique (Ghosh, 2002).
- De mettre à profit des partenariats avec différents actrices et acteurs sociaux tels que les écoles, les organismes francophones, les organismes des services aux immigrants et les groupes ethnoculturels pour livrer des programmes d'accueil et d'intégration aux parents nouvellement arrivés (CPSO, 2010, p.27).
- D'offrir une formation et sensibiliser le personnel au vécu des élèves nouvellement arrivés surtout provenant d'un pays de guerre pour éviter de blesser une personne traumatisée⁹.

Le processus d'intégration est souvent considéré comme une démarche à court terme axée sur les besoins immédiats tels le logement, les cours d'anglais et de français, l'emploi et le soutien du revenu. Cependant, la recension des écrits a montré que le nombre des problèmes abordés exige une approche globale et à long terme afin que l'intégration se fasse d'une manière cohérente sur tous les plans : culturels, économiques, sociales et politiques.

⁹ Jouons avec les Arcs-en-ciel : <http://www.leblocnotes.ca/node/401>

Selon le CPSO (2010) l'immigration est une démarche bidirectionnelle mettant en relation deux ensembles de valeurs socioculturelles. L'intégration ne peut être un succès que si des modes de communication réciproques sont établis entre le personnel enseignant et les parents nouvellement arrivés. Donc, une approche holistique reposant sur une analyse du problème et une vision du changement cohérente, et qui englobe les parents, les enfants nouvellement arrivés ainsi que l'école et le personnel enseignant, est une nécessité pour faciliter la transition vers l'école.

Pour répondre à ces recommandations, un programme d'intégration des parents immigrants nouvellement arrivés dans le milieu scolaire de leurs enfants fréquentant des écoles de langue française sera élaboré dans le chapitre VI.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

Dans le présent chapitre, nous explorons différents concepts qui ont un lien avec l'intégration des parents et des jeunes nouvellement arrivés dans le pays d'accueil, notamment l'acculturation, le choc culturel, le conflit intergénérationnel, la crise identitaire, la résilience, les étapes d'acculturation ainsi que les différents modes d'insertion sociale. Par la suite, nous verrons les défis liés à la capacité parentale des parents nouvellement arrivés car elle peut avoir des répercussions sur leur intégration et l'acculturation dans le pays d'accueil. Nous verrons aussi les raisons qui pourraient empêcher les parents nouvellement arrivés de s'engager dans le milieu scolaire et de soutenir leurs jeunes dans leur cheminement scolaire. De plus, nous discuterons des défis que les jeunes nouvellement arrivés vivent dans le milieu scolaire et qui peuvent retarder leur processus d'acculturation et influencer sur leur réussite et leur épanouissement. Le chapitre se termine par l'exploration de moyens favorisant la résilience et la formulation de recommandations visant le changement social, la prise du pouvoir et l'émancipation des acteurs.

3.1 Acculturation

L'acculturation est le premier concept de notre cadre conceptuel. Celui-ci permet de comprendre les enjeux d'intégration vécus par les personnes nouvellement arrivées dans le pays d'accueil ainsi que les différents moyens d'insertion à privilégier pour faciliter leur intégration.

3.1.1 Définition de l'acculturation

Abou (1988) définit l'acculturation comme un concept de type anthropologique qui désigne : « l'ensemble des interférences culturelles que les immigrés et leurs enfants subissent à tous les niveaux de l'adaptation et de l'intégration, par suite de la confrontation constante de leur culture d'origine avec celle de la société d'accueil » (p. 4). Gratton (2009) a remplacé le mot « intégration » par le mot « acculturation » qui « désigne les phénomènes résultant de contacts directs et prolongés entre deux cultures différentes, et qui sont caractérisés par la modification ou la transformation de l'un ou des deux types culturels en présence. » (p. 188), en vue de créer une nouvelle unité. Par ailleurs, Umugwaneza (2015) souligne « qu'on peut également observer un processus de séparation, par lequel on identifie un certain dédain pour les cultures différentes, ce qui mène généralement à des tensions entre les différents groupes. Entre ces deux extrêmes, on peut trouver l'assimilation et la déculturation (ou marginalisation) » (p. 25).

Giraud (1995, cité dans Legault et Rachédi, 2008) confirme que « l'acculturation a un double caractère : elle « est d'une part, une déculturation par le fait d'une imposition et, d'autre part, une création de réalités inédites résultant de la réorganisation de formes anciennes et de l'avènement de nouvelles configurations culturelles. » (p. 62). Quant à Umugwaneza (2015), la déculturation signifie que « chaque groupe garde ses normes sans aucun effort d'intégrer d'autres cultures et forme une sorte d'enclave pour ne rien laisser pénétrer dans leur zone. » (p.25). Un exemple du phénomène de déculturation mentionné par Umugwaneza (2015) est la présence d'un *Chinatown* dans toutes les grandes villes où on peut observer les résidents vivre de façon quasi hermétique dans leur société (p.25). Pierre (2002) propose la stratégie d'acculturation suivante : « la création d'un espace intermédiaire culturel, fourni par la présence d'une communauté de pairs dans le pays d'accueil, ethnique et psychique permet aux

conflits suscités par l'acculturation de trouver des compromis viables entre les différents apports de la culture d'origine et celle du pays d'accueil » (p.504).

Nous constatons donc que les différents auteurs et auteures font ressortir un point commun de l'acculturation, soit le contact direct entre des groupes de différentes cultures. Par contre, Giraud (1995) explique que l'acculturation a un double tranchant, soit la déculturation par suite de la confrontation constante de la culture d'origine avec celle de la société d'accueil, et l'intégration et l'adaptation en réorganisant des formes anciennes avec les changements dans les types culturels du pays d'origine.

Il est important de souligner que la stratégie d'acculturation proposée par Pierre (2002) va permettre aux personnes nouvellement arrivées de négocier les conflits causés par les différences entre les valeurs de la culture d'origine et celles du pays d'accueil par la présence d'une communauté ethnique dans un espace de compromis où on cherche à trouver un terrain d'entente, tout en respectant l'intégrité et les valeurs fondamentales des personnes nouvellement arrivées. Dans le cadre théorique (chapitre IV) et dans le programme à élaborer, un élément clé offert sera l'approche interculturelle qui renforce la stratégie de Pierre (2000) et qui est basée sur l'exploration et la négociation où chaque culture est appréciée pour ses différences et ses valeurs.

Au cours de mon trajet migratoire personnel, j'ai constaté que le processus d'acculturation diffère d'une personne à l'autre, qu'il n'a pas de durée limitée et qu'il est en constante évolution. Ma période d'acculturation a été plus longue en France et plus courte au Canada. Cette période d'apprentissage permet à la personne nouvellement arrivée de comprendre le différent mode de vie dans le pays d'accueil et d'apprendre à vivre avec d'autres personnes de manière différente. Elle lui permet aussi d'adhérer aux différentes valeurs et normes culturelles du pays d'accueil à son

propre rythme. Il s'avère donc nécessaire d'analyser les différents modes d'insertion sociale des personnes nouvellement arrivées dans les sociétés occidentales nord-américaines pour mieux comprendre le processus d'acculturation.

3.1.2 Modes d'insertion sociale des personnes nouvellement arrivées

Plusieurs auteures et auteurs comme, par exemple Légault et Rachédi (2008) se sont penchés sur les différents modes d'insertion sociale des personnes nouvellement arrivées. Il appert que c'est Bérubé (2004) qui a montré les principaux modes d'insertion des immigrants dans les sociétés occidentales nord-américaines dont les suivants : l'assimilation, le multiculturalisme ou le pluralisme culturel, l'approche interculturelle, et l'intégration structurelle. Examinons-les maintenant.

3.1.2.1 Assimilation

La définition de l'assimilation est la suivante : adopter la culture majoritaire et dominante du pays d'accueil en perdant les caractéristiques ethniques de la culture du pays d'origine. En d'autres mots, l'assimilation décrit le processus par lequel les membres d'un groupe minoritaire vont adapter leurs comportements et leurs normes à ceux du groupe majoritaire. Par ailleurs, l'assimilation vise « la disparition des différences » (Bérubé, 2004, p. 9). Sabatier et Berry (1994, cité dans Amin, 2012), montre que par l'assimilation, « L'individu abandonne son identité et sa culture d'origine et cherche à établir des relations avec la société d'accueil. Il adopte alors la culture de la société d'accueil au détriment de sa culture d'origine. » (p. 108). Cette idéologie de l'assimilation a été utilisée politiquement dans un contexte historique comme l'a décrit Ezéchiel (2006) « l'évolution des peuples colonisés prétendument primitifs et sauvages; et vis-à-vis desquels, la colonisation justifia sa mission humanitaire et civilisatrice à en croire la rhétorique du colonialisme » (p. 7). Malheureusement, cela nous fait penser aux peuples autochtones et à l'impact négatif

de la colonisation sur leur identité culturelle et aux injustices qu'ils ont subies comme, entre autres, le racisme, le sexisme, le classisme, l'intimidation, la discrimination et l'homophobie, lorsque les colons les ont forcés à adhérer aux valeurs et aux normes de la culture dominante et à abandonner la leur. Les pensionnats sont un exemple réel du vécu de ces personnes. Les familles et les membres des collectivités autochtones en gardent encore des séquelles aujourd'hui.

Il existe plusieurs types d'assimilation. L'une est l'assimilation raciste. Ce modèle assimilationniste raciste repose sur l'idée de la supériorité de la « race blanche », en particulier la « race anglo-saxonne », qui vise à dominer les personnes nouvellement arrivées et à supprimer leur diversité et leur identité culturelle. Quant à l'assimilation fonctionnelle, il s'agit de recommander vivement l'identification à la culture dominante dans la sphère publique, mais aussi d'accepter l'identification à la culture d'origine dans la vie privée et communautaire (Lapierre, 1984; 1986; Gendron, 1984, cité dans Bérubé 2004). Il s'agit d'une convergence culturelle asymétrique, comme les débats autour des accommodements raisonnables au Québec. Par exemple, on a tendance à ne pas accepter les femmes voilées ou les hommes sikhs qui portent le turban dans les lieux publics et à demander à ces personnes de pratiquer leur religion et leur culture seulement dans leur vie privée et dans leur collectivité. Legault (2001) définit la convergence culturelle québécoise de façon très simple :

à la fois par la négative et l'affirmative. On dit non au monoculturalisme américain et au multiculturalisme canadien et on affirme, avec conviction, que les cultures des groupes minoritaires doivent à la fois être fusionnées à la culture majoritaire francophone et maintenues en périphérie, jouissant d'une autonomie relative. (p. 45).

Or, l'avantage de la convergence culturelle c'est qu'elle permet d'affirmer l'existence d'une nation par sa contribution à la culture nationale.

Selon Gratton (2009), l'assimilation fondée sur l'ethnocentrisme est la :

tendance à privilégier le groupe social auquel on appartient et à en faire le seul modèle de référence. La personne ethnocentrique aura tendance à hiérarchiser les cultures et les valeurs, plaçant les siennes au-dessus des autres. Elle aura tendance, devant la diversité, à poser des jugements de valeur plutôt qu'à percevoir seulement les différences (p. 245).

Quant aux répercussions de l'assimilation, fondée sur l'ethnocentrisme, on estime que :

les cultures des pays développés sont les mieux adaptées au monde occidental moderne et que, par conséquent, il faut favoriser chez les nouveaux arrivants l'apprentissage rapide de la langue et de la culture du pays d'accueil qui, seules, doivent emporter à long terme. (Harvey (1993) cité dans Legault, 2001, p. 46).

Dans le même ordre d'idées, l'idéologie de l'assimilation transmet le message aux personnes nouvellement arrivées que leur culture, leurs valeurs, leur bagage de vie ne valent rien, qu'ils sont des êtres inférieurs à « nous » et qu'il vaut mieux tout abandonner pour faire partie d'un pays qui est plus développé que le vôtre. On dit couramment « il vaut mieux sortir de votre peau pour mieux vivre chez nous » ou « si vous ne pouvez pas adhérer à nos valeurs, retournez chez vous ». Pourtant, afin de faciliter l'intégration des personnes nouvellement arrivées, il serait important de respecter leurs droits de garder leur ethnicité, leurs valeurs culturelles et religieuses et leurs croyances. Donc, l'assimilation est une idéologie qui va à l'encontre des valeurs canadiennes.

3.1.2.2 Multiculturalisme ou pluralisme culturel

Une des définitions du multiculturalisme est celle de « la coexistence de plusieurs cultures, souvent encouragée par une politique volontariste. » (Dictionnaire Larousse 2013). Or, si nous analysons les facteurs qui ont influencé le développement de la

politique du multiculturalisme au Canada, nous constatons une tension croissante entre les francophones et les anglophones dans les années 1960. Ainsi, une politique de multiculturalisme dans le cadre du bilinguisme reconnaît l'anglais et le français comme les deux langues officielles du Canada. Plusieurs provinces ont suivi le modèle du gouvernement fédéral et ont adopté la politique du multiculturalisme en 1988. Le projet sur le multiculturalisme est devenu la Loi C-93 (Réalités canadiennes, 2013). Cette politique a des aspects positifs pour les immigrantes et immigrants et les personnes nouvellement arrivées. Elle permet d'accueillir des personnes de différentes ethnies et religions en permettant la construction de différents lieux de culte, par exemple. Les immigrantes et immigrants se sentent donc libres de pratiquer leur culture et leurs habitudes religieuses même en n'étant pas dans leur pays d'origine. Ils se sentent donc un peu plus à l'aise. Cette politique renforce la diversité culturelle et encourage l'épanouissement et l'intégration dans une culture canadienne dans laquelle tout le monde se sent inclus. Labelle et Salée (1999) encouragent cette politique en déclarant que : « La diversité (ethnique) était présente comme l'essence de l'identité canadienne » (p.129). Selon eux, il est important d'encourager cette politique pour faciliter l'intégration de tous et chacun. Elle rassure et apporte un peu de sérénité à la personne qui a envie de vivre dans le pays d'accueil. L'objectif est d'assurer le maintien et l'épanouissement de l'identité culturelle des minorités ethniques en favorisant leur attachement aux coutumes et à l'histoire de leur pays d'origine. Elle vise aussi à protéger les droits civils et ceux de la personne sans distinction de race ou de culture (Labelle et Salée, 1999). C'est un effort d'inclusion de la part des autorités canadiennes.

Selon Laperrière (1986, cité dans Bérubé 2004), « le multiculturalisme vise d'abord l'épanouissement individuel par la reconnaissance de la valeur de la culture de chacun plutôt que des objectifs sociaux. » (p. 11). Par ailleurs, la *Charte canadienne des droits et libertés* (gouvernement du Canada, 2016) prône le maintien du patrimoine culturel. L'article 27 stipule ce qui suit : « Toute interprétation de la

présente charte doit concorder avec l'objectif de promouvoir le maintien et la valorisation du patrimoine multiculturel des Canadiens. » (s.p.). Cela signifie donc que la *Charte canadienne des droits et libertés* reconnaît le multiculturalisme. Nous pouvons donc constater qu'une des valeurs de la société canadienne est le multiculturalisme et le développement de la pluralité au Canada. Grâce aux politiques d'immigration, on affirme favoriser le multiculturalisme, la cohésion sociale, l'homogénéité de la nation et la lutte contre le racisme et la discrimination.

Il y a beaucoup d'avantages à adopter une politique du multiculturalisme qui met l'accent sur le respect de la diversité culturelle, sur l'inclusion de chaque personne dans la société d'accueil et sur la lutte contre les injustices sociales auxquelles les personnes nouvellement arrivées peuvent faire face comme la discrimination, le racisme, le classisme, le sexisme, et ainsi de suite. Par contre, Bérubé (2004) affirme que l'on reproche au multiculturalisme de percevoir la société comme une collection de cultures distinctes, que l'on stigmatise les différences, que l'on accentue et que l'on nourrit ainsi les stéréotypes et les divisions plutôt que de valoriser les cultures diverses. On l'accuse aussi d'engendrer de nouvelles inégalités en segmentant les cultures et en privilégiant certaines au détriment d'autres.

Cela dit, certains commentaires contribuent à stéréotyper des communautés ethniques comme par exemple lorsqu'on entend que si une personne est en retard, on a tendance à dire : « elle doit être d'origine africaine ». Si une personne conduit mal, on entend souvent dire : « elle doit être d'origine chinoise », ou, encore, on dit que les enfants chinois sont isolés parce « qu'ils ne font qu'étudier ». De tels commentaires mettent l'accent sur les différences qui stigmatisent toute une population. Nous remarquons aussi souvent qu'il n'y a pas d'interaction entre les différentes cultures, par exemple, les Arabes n'interagissent pas avec les Africains, les Africains n'interagissent pas avec les Chinois, et ainsi de suite. Cette approche tout aussi stéréotypée n'encourage pas l'interaction et les échanges entre les différentes communautés culturelles.

D'ailleurs, c'est pour cette raison que Bérubé (2004) mentionne que le multiculturalisme peut retarder l'intégration dans la société d'accueil et entraîner un plus grand risque de ghettoïsation et d'infériorisation, tant sur le plan individuel que collectif.

Plusieurs questions nous amènent à réfléchir sur le sujet. Est-ce que le multiculturalisme renforce réellement la cohésion sociale? Est-ce que le multiculturalisme a réussi à intégrer les nouveaux arrivants dans le pays d'accueil et à faire connaître leur culture? Est-ce que le multiculturalisme assure l'équité et l'inclusion dans les différentes cultures, l'acceptation de l'autre et une croissance mutuelle?

3.1.2.3 Approche interculturelle et convergence culturelle

Legault (2001) résume bien l'objectif similaire entre le multiculturalisme et la convergence culturelle en affirmant « qu'il s'agit d'affirmer l'existence d'une nation et d'assurer la sécurité culturelle des groupes ethniques afin qu'ils contribuent à l'enrichissement de la culture nationale. » (p. 47). D'ailleurs, le concept de convergence culturelle a pris une couleur qui combine le multiculturalisme et la convergence culturelle en forgeant une autre idéologie qui se nomme l'interculturalisme. Harvey (1993, cité dans Legault 2001) définit l'interculturalisme en accord avec la définition du Conseil de l'Europe : « l'interprétation entre les cultures, sans gommer l'identité spécifique de chacune d'elles, mettant le multiculturalisme en mouvement pour le transformer véritablement en interculturel avec tout le dynamisme que cela implique. » (p. 47).

Selon nous, l'idéologie de l'interculturalité est reliée au développement d'une approche interculturelle dans les milieux scolaires et sociaux comme le confirment Roy et Chiasson-Lavoie (1992), et Berthlot (1990), cité dans Legault, 2001). Ce

modèle aide les personnes nouvellement arrivées à s'intégrer dans la culture du pays d'accueil et à apprendre à respecter les coutumes, les valeurs et les traditions du pays d'accueil sans laisser de côté leur propre culture, leurs croyances et leur identité ethnique. En effet, il est important de comprendre la culture comme étant la base de l'existence collective sur laquelle repose l'identité de l'individu et de la collectivité sans dissoudre les cultures (majoritaire et minoritaire). Vachon expliquait que « l'intégration est une idéologie politique d'intégration à la culture majoritaire et au système et l'identité est un art et une sagesse de défendre et de promouvoir les identités et préséances culturelles de chaque culture, leur intégration et fécondation mutuelle face à toute forme d'hégémonie » (1988, cité dans Legault, 2001, p.47). Par ailleurs, ce modèle d'insertion sociale encourage l'interaction avec les autres cultures, établit un réseau social entre les cultures, échange entre les individus et encourage la coexistence des différentes valeurs dans un même espace symbolique et géographique.

D'une part, Bérubé (2004) ajoute que comme le multiculturalisme, « l'approche interculturelle favorise la valorisation des cultures comme condition d'épanouissement des individus au détriment parfois des conditions sociales qui sont susceptibles de les toucher. » (p. 11). D'autre part, cette approche est née aussi pour contrer les dangers de ghettoïsation inhérents au multiculturalisme mosaïque. Ainsi, l'approche interculturelle, selon Bérubé (2004), favorise les échanges, les contacts, les interactions entre les communautés culturelles et la collectivité d'accueil majoritaire. Elle ne fait pas que protéger les cultures minoritaires, mais rejoint et sensibilise aussi l'ensemble de la population, et non seulement certains groupes qui risqueraient d'être marginalisés. Ce processus d'échange culturel favorise le développement de la pensée plus complexe, des horizons plus larges, une sensibilité nouvelle aux autres cultures et des comportements de respect, d'ouverture et de tolérance que l'on appartienne à la culture majoritaire ou minoritaire.

Nous présentons ci-dessous dans le tableau 3.1 un bref résumé des idéologies en cours sur l’insertion des personnes immigrantes et nouvellement arrivées.

Tableau 3.1 Résumé des idéologies sur l’insertion des personnes immigrantes

	Multiculturalisme ou pluralisme culturel canadien	Convergence culturelle
Contexte	Influence grandissante de la culture anglo-américaine. <ul style="list-style-type: none"> • Sens d’un nationalisme canadien. • Réponse à l’autonomisation culturelle de la société canadienne et au nationalisme québécois. • Réponse à l’immigration massive du Tiers-Monde. 	La culture est considérée comme un facteur primordial de solidarité et de cohésion sociale. <ul style="list-style-type: none"> • Cohérence des objectifs pour l’ensemble de la société. • Interdépendance des parties.
Définition	La société pluraliste repose sur trois principes fondamentaux : égalité, liberté et diversité culturelle. <ul style="list-style-type: none"> • Respect des droits de la personne de base, incluant la non-discrimination raciale. 	La société québécoise dit non au monoculturalisme américain et au multiculturalisme canadien. <ul style="list-style-type: none"> • Les cultures minoritaires seront en partie fusionnées à la culture majoritaire francophone et en partie maintenues en périphérie.
Point commun	Dans les deux, il s’agit de la <i>nation</i> à bâtir. Un objectif similaire : créer un ordre social nouveau par l’entremise de la culture et assurer la sécurité culturelle des membres des groupes ethniques.	
Point divergent	Les projets individuels (et, par extension, des projets de groupes « ethniques ») priment.	Le projet collectif prime.
Langue	Bilinguisme (français-anglais).	Unilinguisme (français).

Source : ministère de l’Immigration et des Communautés culturelles (MICC), Direction de la recherche et de l’analyse prospective (cité dans Legault, 2001, p.45).

3.1.2.4 Intégration structurelle

Comme mentionné dans le chapitre II, la difficulté de trouver un logement et un emploi soit par manque d’expérience canadienne, soit en raison de la barrière linguistique ou de la non-valorisation de leurs diplômes, compte parmi les défis auxquels font face les personnes nouvellement arrivées dans le pays d’accueil. Donc,

l'intégration économique est une question de survie existentielle. Or, si la société d'accueil n'embauche pas les personnes nouvellement arrivées dès leur arrivée, comment ces personnes vont-elles pouvoir subvenir à leurs besoins comme à ceux de leur famille? Comment vont-elles pouvoir s'intégrer dans la société d'accueil? Si les propriétaires refusent de louer un appartement aux personnes nouvellement arrivées parce qu'elles ne maîtrisent pas la langue française ni la langue anglaise ou parce qu'elles n'ont pas encore d'emploi ou qu'elles sont bénéficiaires d'Ontario travail, comment vont-elles commencer à s'intégrer dans le système et dans la structure du pays?

Selon Rocher et Rocher (1991, cité dans Bérubé, 2001), l'intégration structurelle signifie une insertion dans la société d'accueil qui permet aux personnes immigrantes et aux personnes nouvellement arrivées de réaliser des projets de promotion individuelle hors de toute référence au groupe ethnique. Il s'agit là d'une condition préalable à l'intégration culturelle réelle, car la marginalisation économique des personnes nouvellement arrivées risque de les marginaliser aussi du point de vue culturel. Cela dit, les préoccupations d'intégration économique sont plus importantes pour les minorités que les questions touchant la persistance de leur identité culturelle. Dans cette perspective, il serait important de sensibiliser la population au fait d'offrir des possibilités d'emploi aux personnes nouvellement arrivées afin qu'elles s'intègrent dans les structures économiques, politiques et sociales et de mettre l'accent sur les points communs des personnes de cultures différentes au lieu de s'attarder seulement aux différences. Par exemple, plusieurs personnes nouvellement arrivées ne trouvent pas d'emploi à cause d'un accent différent ou parce qu'on ne reconnaît pas le diplôme qu'elles ont obtenu dans la même spécialisation. Or, c'est pour cette raison qu'il est important que le programme que l'on mettra sur pied prévoie une approche interculturelle comme mode d'insertion dans la société d'accueil. Cela permettra aux parents nouvellement arrivés d'avoir des interactions avec les communautés culturelles et la collectivité d'accueil en les introduisant à la

culture et en inculquant des valeurs et des attitudes de respect et d'ouverture positives qui favorisent l'épanouissement des personnes nouvellement arrivées dans la société d'accueil ainsi que dans le milieu scolaire de leurs enfants. Il est nécessaire que ces valeurs fassent partie intégrante non seulement de la culture, mais de toutes les facettes de la vie scolaire.

Du moment que la personne nouvellement arrivée quitte son pays d'origine jusqu'à son arrivée dans le pays d'accueil, elle passe par trois étapes du processus migratoire : prémigratoire, migratoire et postmigratoire (Legault et Rachédi, 2008, p. 44).

L'étape prémigratoire réfère à toute situation vécue dans le pays d'origine qui explique la décision d'émigrer (Legault et Rachédi, 2008). Les motivations d'une famille de quitter le pays d'origine auront une grande influence sur sa capacité d'adaptation. Si la famille a choisi d'immigrer volontairement, l'adaptation sera moins difficile que celle d'une famille qui est obligée de fuir à cause de la guerre ou d'un conflit armé. Certaines familles peuvent vivre des atrocités dans leur pays et ces traumatismes les suivront pendant longtemps (Barudy, 1992).

Quant à l'étape migratoire, elle comprend tout le trajet effectué du pays d'origine vers le pays d'accueil. Il arrive que le voyage ne se fasse pas dans des conditions faciles et comprenne de nombreux détours avant d'arriver au Canada. Parfois, la famille n'arrive pas toujours ensemble. Cette période pourrait être difficile pour certaines familles, surtout si les membres d'une même famille sont séparés. Finalement, l'étape postmigratoire débute dès que la personne ou la famille nouvellement arrivée arrive dans le pays d'accueil.

Au début, c'est la période d'exploration et d'inspiration. Tout est nouveau : la nature, la nourriture, le climat, les lieux de loisirs, les ressources dans la collectivité, l'infrastructure. La nouveauté du pays d'accueil atténue les attentes et les craintes des

personnes nouvellement arrivées. Elles viennent de réaliser leur rêve : vivre dans un pays sécuritaire comme le Canada. Après un certain temps, il arrive que certaines familles éprouvent une certaine déception. Les défis de l'adaptation et de l'intégration se font sentir : choc culturel, nouvelle culture et autre chapitre de vie. On ne reconnaît pas nécessairement leur formation professionnelle ni leur expérience. La famille et les amis peuvent leur manquer et le Canada ne représente plus tout à fait ce à quoi ces personnes s'attendaient.

Comme le soulignent si bien Legault et Rachédi (2008), afin de suivre la trajectoire des personnes nouvellement arrivées, il est très important de comprendre les principaux mécanismes d'inclusion qui consistent en des processus d'adaptation, d'intégration et d'acculturation. Le premier, le processus d'adaptation « renvoie aux mécanismes que l'individu utilise pour être en mesure de vivre avec un groupe. L'adaptation est un processus qui repose sur l'action de la personne » (p. 63). Durant cette période, les familles nouvellement arrivées commencent à chercher un logement, une école, une garderie et explorent les ressources dans la collectivité. Le processus d'adaptation dépend de plusieurs facteurs : le soutien de différents organismes, la recherche d'un logement, d'un emploi, l'intégration scolaire des enfants, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil, et ainsi de suite. Chaque famille vivra son intégration différemment, mais cela vaut toutefois la peine de s'y attarder (Legault et Rachédi, 2008, p. 63). Le deuxième mécanisme, le processus d'intégration « renvoie aux mécanismes par lesquels un groupe admet un nouveau membre [...] c'est un processus qui est plutôt le fait de la société hôte. » (p.63). Durant cette période, les familles nouvellement arrivées commencent à explorer le marché du travail et à socialiser pour établir leurs réseaux de soutien. Le troisième mécanisme, le processus d'acculturation « résulte des contacts soutenus entre les cultures en présence » (p. 63). Il relève à la fois de l'action de la personne et de l'action de la société hôte. Durant cette période, les familles nouvellement arrivées peuvent ou non participer aux cours linguistiques et aux programmes et activités que

le pays hôte a mis sur pied pour aider les nouveaux arrivants à s'intégrer plus rapidement dans le pays d'accueil. Par ailleurs, le succès de chaque processus repose à la fois sur l'engagement de la personne nouvellement arrivée et sur celui de la société hôte. Par contre, la société hôte dans son ensemble a besoin de prendre plusieurs actions à court, moyen et long terme pour que les milieux soient adaptés à la diversité.

Dans le cadre de mon travail, par exemple, lors des formations offertes aux jeunes alliées et alliés, qui ont vécu l'immigration et dont le rôle est d'accueillir les nouveaux élèves dans les écoles secondaires afin de les aider à s'épanouir et à s'intégrer dans leur milieu scolaire, j'ai constaté que plusieurs de ces jeunes parlaient des mêmes défis rencontrés dès la première année de leur arrivée au Canada. Ces défis rendaient la période d'acculturation très difficile, soit à cause de la perte de leur réseau social communautaire, ou de l'isolement, de la solitude et du sentiment d'être différents dans leur nouvelle école.

3.1.2.5 Impact et défis de l'intégration et de l'acculturation

Le processus d'intégration ou d'acculturation peut être une démarche à court terme axée sur les besoins immédiats tels que le logement, l'emploi et la maîtrise de la langue du pays d'accueil. En même temps, on considère l'intégration comme étant une démarche à long terme sur les plans culturel, familial, économique, social ou politique. Le COPA (2010) et Malhamé (2010) confirment plusieurs des défis auxquels les personnes nouvellement arrivées font face dès leur arrivée, dont les suivants :

Manque d'accompagnement : Tout au long du processus d'intégration, les familles nouvellement arrivées risquent de ne pas comprendre le système social, juridique, économique, et ainsi de suite. S'il est vrai qu'à l'aéroport, les agents d'immigration

les informent des démarches à effectuer pour s'intégrer dans le nouveau pays, il n'est quand même pas évident de comprendre toutes ces démarches sans l'aide de quelqu'un qui connaît le fonctionnement du système. Dans les faits, le problème se trouve dans la manière dont les personnes nouvellement arrivées sont aiguillées vers les organismes communautaires pour les accompagner dans le processus d'intégration. Le problème pourra être accentué pour les familles francophones si elles ont été accueillies par des organismes anglophones ou aiguillées vers ces derniers dont le personnel ne parle pas français et n'offre pas de services bilingues. Par exemple, si le personnel de l'organisme anglophone n'arrive pas à bien analyser les besoins de l'utilisateur à cause de la barrière linguistique, il arrive que l'on renvoie un usager vers un organisme de santé mentale quand il a en fait besoin d'un organisme pour l'aider à trouver un logement.

Manque d'information sur le système d'éducation de langue française : Un autre défi pouvant avoir de graves répercussions sur l'intégration des enfants et de toute la famille francophone nouvellement arrivée est le manque d'information sur les organismes francophones dont le rôle est de les accompagner dans le milieu scolaire. Ce manque d'information les vulnérabilise et peut engendrer beaucoup de stress, car ces personnes s'imaginent devoir apprendre une nouvelle langue plutôt que de pouvoir vivre leur identité francophone dans les écoles et dans les établissements francophones. Lorsqu'elles prennent connaissance de l'existence des organismes francophones, elles doivent inscrire leurs enfants dans les écoles francophones, ce qui a pour effet de déstabiliser davantage les enfants déjà inscrits dans les écoles anglophones, car ces derniers doivent une fois de plus s'intégrer à un nouveau milieu.

Difficulté d'intégration économique : Avant d'immigrer au Canada et afin d'être acceptés comme personnes immigrantes, les individus et les familles doivent répondre à plusieurs critères de sélection. Un des critères est la scolarité et la profession (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2009, cité

dans Malhamé, 2010). Donc, l'immigrant ou la personne nouvellement arrivée doit combler des besoins précis et avoir une spécialisation pour pouvoir intégrer le marché du travail. La personne qui pense avoir été admise à cause de son niveau d'éducation et de ses grandes compétences a un terrible choc lorsqu'on lui annonce que l'on ne reconnaît pas ses diplômes et que son manque d'expérience canadienne sont les barrières principales à son intégration (Vatz-Laaroussi, 2008, cité dans Malhamé, 2010). De plus, la difficulté de s'intégrer professionnellement engendre des tensions familiales et peut être à l'origine de nombreux conflits (Bérubé, 2008, cité dans Malhamé, 2010).

Dans le cadre de mon travail, je suis en mesure de constater que plusieurs personnes très instruites finissent par devoir se contenter d'occuper un emploi en deçà de leurs compétences professionnelles, plus particulièrement dans le secteur industriel, juste pour subvenir aux besoins de leur famille. Citons en exemple le médecin, l'enseignant ou l'ingénieur qui finit par travailler dans une industrie quelconque et qui est traité comme un numéro. Ces défis d'intégration minent la fierté personnelle et le statut social de ces personnes.

Barrière de la langue : Un autre enjeu est la barrière de la langue. Malhamé (2010) confirme que le gouvernement offre gratuitement des cours en anglais en Ontario (LINC) pour aider les familles nouvellement arrivées à maîtriser une des langues officielles du Canada, à trouver un travail et à s'intégrer dans le nouveau pays. Par contre, l'horaire de ces cours n'accommoder pas nécessairement les membres de ces familles puisqu'ils sont obligés de travailler pour survivre et n'arrivent pas à concilier cours et travail. Bref, les défis à surmonter et les difficultés d'intégration poussent plusieurs personnes à souhaiter retourner vivre dans leur pays d'origine malgré la dureté de la vie et les problèmes qu'elles y trouvent.

Archambault et Corbeil (1982) catégorisent l'intégration en trois niveaux :

1. « l'intégration de fonctionnement », le moment où la personne nouvellement arrivée apprend et communique dans la langue du pays d'accueil;
2. « l'intégration de participation », le moment où la personne nouvellement arrivée participe activement aux activités spécifiques du pays d'accueil;
3. « l'intégration d'aspiration », le moment où la personne immigrante décide de lier son avenir et celui de ses enfants aux projets d'avenir du groupe.

Le processus d'intégration des familles nouvellement arrivées n'est jamais facile. Les membres peuvent vivre beaucoup de stress et se retrouver en situation de conflits avant d'atteindre le stade de l'acculturation. Ces conflits ont un impact négatif sur l'épanouissement de leurs enfants dans le pays hôte. Avec le temps, et le soutien de la collectivité ou, par exemple, des travailleuses et des travailleurs d'établissement dans les écoles (TÉE) et d'autres personnes, la famille finit par comprendre l'importance de s'ouvrir et de s'entraider jusqu'à ce qu'elle soit prête à accepter de s'ajuster en laissant tomber certaines valeurs et en adoptant de nouvelles.

Hernandez, Stéphane (2007) confirme que :

L'immigration nécessite plusieurs ajustements afin d'atteindre tous les aspects de la vie. Le parcours de l'immigration est un processus long et multidimensionnel, s'accompagnant de divers changements plus ou moins souhaités dans les attitudes et les comportements et susceptibles de provoquer d'importants niveaux de stress. (p. 13).

Pour appuyer ce qu'Hernandez confirme, une travailleuse d'établissement dans les écoles de Windsor a fait part d'un bel exemple d'acculturation, du soutien qu'elle a offert à la famille nouvellement arrivée et des ajustements que les membres de la famille ont faits pour aider leur adolescente à participer à une activité scolaire à l'extérieur de Windsor. En effet, une jeune fille nouvellement arrivée au Canada

voulait participer au concours d'improvisation qui allait avoir lieu à Welland. Son père, provenant d'un pays conservateur, a refusé que sa fille y participe et qu'elle dorme à l'extérieur de la maison. La jeune fille a parlé à la travailleuse d'établissement de l'école pour que cette dernière convainque son père de lui donner la permission. La TÉE a appelé le père pour le rassurer et lui donner l'information nécessaire sur le concours et le nom des adultes responsables. Le père n'a pas changé d'avis. Après plusieurs essais de la part de la direction de l'école et de la TÉE, le père a commencé à changer d'idée, surtout après que la TÉE lui ait dit qu'il élevait bien sa fille et qu'il avait raison de s'inquiéter pour elle. La TÉE a ajouté que cette expérience aiderait la jeune fille à apprendre beaucoup de choses des autres écoles, ce qui l'aiderait à mieux s'épanouir dans le milieu scolaire. La veille du concours, le père a appelé la TÉE pour lui dire qu'il avait eu beaucoup de mal à faire cet ajustement, mais qu'il acceptait que sa fille participe au concours. Tous les membres de la famille étaient très stressés à l'idée que sa fille dorme à l'extérieur de la maison pendant deux jours.

Hernandez (2007) ajoute que « les multiples changements de contexte entraînent indubitablement le processus d'acculturation, un ajustement plus ou moins brusque et étendu des manières de penser, de croire, d'agir, alors qu'il est impératif de préserver une certaine continuité nécessaire à la survie de l'être. » (p. 13). Donc, le succès de chaque processus repose à la fois sur « l'engagement de la personne et sur celui de la société hôte en insérant différentes actions adaptées à la diversité des milieux. » (Legault et Raché, p. 63). Nous ne pouvons toutefois pas faciliter l'intégration des familles nouvellement arrivées dans les milieux scolaires sans parler de la culture. À ce sujet, Abdallah-Preteville (1985) perçoit la culture selon trois nouvelles perspectives :

1. La culture *subjectiviste* est celle qui est intériorisée par des individus. Conséquemment, les particularités, les différences et les spécificités culturelles intériorisées doivent être explorées d'une façon unique par l'intervenante ou l'intervenant et par la cliente ou le client et elles prennent une place considérable dans l'appréhension des problèmes.

Dans le programme à mettre sur pied et pour connaître la culture des parents nouvellement arrivés, nous créerons des activités visant à faciliter l'exploration et la prise de conscience par les parents de leur culture subjective. Afin d'y arriver, nous amènerons les parents, par exemple, à explorer les diverses façons de se saluer, et ainsi de suite. Ensuite, à l'aide d'un processus de réflexion et de discussion, les parents auront l'occasion de voir le lien entre le but et l'activité. Par ailleurs, et pour ce faire, il est essentiel dans le cadre du présent mémoire de recourir à :

2. La culture *interactionniste* dont le but est de concentrer les efforts sur l'interaction entre deux acteurs en présence soit : la cliente ou le client et l'intervenante ou l'intervenant. C'est le rapport entre soi et autrui qui domine dans une tension continuelle, car « toute mise en question de l'autre ne peut qu'être doublée d'un questionnement sur le moi. » (Abdallah-Pretceille, 1985, p. 31).

Afin de susciter l'interaction entre les familles nouvellement arrivées et la communauté d'accueil à l'école, il est important de favoriser l'échange et le contact entre eux, d'ouvrir les voies de communication avec les parents nouvellement arrivés en favorisant l'interaction entre le personnel et les parents afin d'explorer la culture, les valeurs et les croyances des parents nouvellement arrivés. Il est aussi important de savoir si toutes les valeurs venant d'ailleurs sont acceptables, justes et répondent aux valeurs des droits de la personne. Enfin,

3. La culture *situationnelle* « reconnaît dans la relation interculturelle les différences de classe sociale, de statut, d'appartenance à tel ou tel pays, des rapports entre les groupes majoritaires et minoritaires, de contentieux historiques, des projets de société, des mémoires collectives, des

représentations positives ou négatives vis-à-vis les uns et les autres. » (Abdallah-Pretceille, 1985, p. 31).

Il est important de respecter les droits de tous les parents provenant d'autres pays et de les traiter équitablement, peu importe leur statut social et économique, leurs croyances religieuses, leur ethnicité, et leur diversité sexuelle. À cette fin, le programme à mettre sur pied permettra d'établir une atmosphère sécuritaire au sein du groupe de parents nouvellement arrivés en les engageant à signer une entente ou un contrat respectant les opinions, les valeurs, la culture, la religion et les droits de chaque personne.

3.2 Choc culturel

Dans le processus d'acculturation, les familles nouvellement arrivées vivent des défis liés aux différentes valeurs, au choc culturel et à la diversité culturelle de la société d'accueil et du pays d'origine. Cohen-Émérique (1984) définit le choc culturel comme étant : « Une réaction de dépaysement, plus encore, de frustration et de rejet, de révolte et d'anxiété ou même d'étonnement positif, en un mot, une expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui hors de leur contexte culturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger. » (p. 84). Dans la même optique, Graton (2009) définit le choc culturel comme étant « un malaise ressenti quand la perception de l'autre ne correspond pas à nos catégories de valeurs habituelles. Le choc culturel est rempli d'incompréhensions réciproques et de résistances venant des deux interlocuteurs. Legault et Raché (2008) confirment que les familles ou les individus nouvellement arrivés vont faire face à deux chocs, surtout au cours des premiers mois. Le premier, dit « choc d'arrivée » passe souvent inaperçu parce qu'il est bref et rapide; le second, dit « choc identitaire » est plus subtile, plus lent, plus déstabilisant. Durant cette phase du choc identitaire, le nouvel arrivant affronte à la fois une crise d'identité (perte, désintégration, dépression) et une identité de crise (adaptation, changement, transformation). Ainsi, lorsqu'on parle de

choc culturel, c'est au second que l'on fait allusion. Bien entendu, dans le second choc, la personne nouvellement arrivée va petit à petit avoir une prise de conscience des normes sociales du nouveau pays et va commencer à adhérer à ces normes et aux nouvelles habitudes, pas forcément par choix, le plus souvent, par la force des choses et par la pression exercée par la culture dominante. En plus, l'expérience du choc culturel permet davantage aux personnes nouvellement arrivées d'être conscientes de l'impact de leur propre culture sur leur système de valeurs et leur façon de penser et de se comporter. C'est à ce moment que la personne nouvellement arrivée entre dans une étape de changement et de transformation qui est caractérisée par l'apparition de l'identité culturelle d'autrui. Legault et Rachédi (2008) ajoutent que le second choc est provoqué par la peur de perdre son identité propre et de la voir remplacée par celle de l'étranger.

Comme les sociétés sont de plus en plus diverses, chaque culture a ses propres valeurs. Il est donc important d'établir des valeurs communes et universelles auxquelles tous les membres d'une société peuvent adhérer et qui les relient tous, comme l'équité entre les sexes et les genres, le respect, l'entraide et ainsi de suite. En effet, il est important de mentionner que dans la société occidentale, certaines lois sont fondées sur l'équité entre les sexes et les genres. Par contre, dans certaines sociétés traditionnelles, on ne tient absolument pas compte de cette question. La société traditionnelle est patriarcale, c'est-à-dire que les hommes ont plus de pouvoir que les femmes. Dans un tel cas, l'approche interculturelle est intéressante, car elle permet d'analyser les différentes cultures et de comprendre que ce qui est important pour une culture ne l'est pas nécessairement pour une autre. Elle permet aussi de comprendre l'autre et sa manière d'agir dans la société hôte. Par ailleurs, le personnel des écoles est également touché par le choc culturel, particulièrement lorsqu'il est confronté à des conflits de valeurs et à ses propres attitudes devant la distance culturelle, et surtout si le personnel s'identifie à des schèmes normatifs différents de ceux du nouvel arrivant.

Dans la plupart des cas, ces chocs culturels résultent, entre autres, d'une conception différente des rôles des services sociaux : opposition entre la vision du monde occidental (individualisme) et celle du monde non occidental (collectivisme), modes d'éducation des enfants différents, jugements de valeur selon la perception de rapports inégalitaires entre hommes et femmes et notion de la famille (Van de Sande, Beauvolsk et Renault 2002). Or, les enfants risquent de vivre d'importants conflits de valeurs et d'allégeance entre les deux mondes que représentent la famille et l'école. Prenons l'exemple d'un élève nouvellement arrivé dont la culture dicte que c'est un manque de respect de regarder droit dans les yeux d'un adulte quand ce dernier lui parle. De son côté, l'adulte pensera que l'élève nouvellement arrivé lui manque de respect en ne le regardant pas directement dans les yeux lorsqu'il lui parle.

Le pilier angulaire de l'approche interculturelle est la compréhension de la culture. La culture se manifeste par nos pensées, nos gestes et nos paroles, elle influence d'une manière profonde l'ensemble de nos perceptions, de nos attitudes et de nos comportements. On réalise notre spécificité culturelle qu'au contact d'une autre culture.

3.3 Capacité parentale

Le rôle des parents est primordial dans la réussite scolaire des enfants. La société d'accueil a besoin de la collaboration des parents nouvellement arrivés pour atteindre les objectifs d'intégration des élèves. Être un modèle d'intégration n'est pas une tâche facile, car il englobe tous les aspects de la vie et relie le passé, le présent et l'avenir, d'une société à l'autre.

3.3.1 Rôle des parents

Selon Devereux, Bronfenbrenner et Suci (1962, cité dans Bérubé, 2004) « Le rôle des parents est plus difficile pour les parents immigrants, ils exercent le rôle d'agent socialisateur dont les rôles généraux sont assumés différemment d'une civilisation à une autre et d'une société à une autre et sont acquis à travers le processus de socialisation. » (p. 36).

Certaines familles quittent leur pays avec des attentes très élevées par rapport au pays d'accueil et surtout pour l'avenir de leurs enfants. Dès que les parents rencontrent des difficultés avec leurs enfants ou leurs adolescentes et adolescents une fois au Canada, les conflits risquent d'être aggravés par le poids de la décision d'avoir tout laissé pour les enfants. Par ailleurs, Barudy (1992) et Battaglini (2000) ont confirmé que les parents avaient espoir d'atteindre une stabilité financière et d'avoir une meilleure vie avant de quitter leur pays d'origine. Lorsque les parents ne trouvent pas d'emploi pour subvenir aux besoins de leurs enfants, ils regrettent d'avoir tout abandonné. Mais, la plupart de ces familles ne prennent pas conscience du fait que de changer de pays signifie également changer de culture et de repères, et ce, pour tous les membres de la famille (Battaglini, 2000; Vatz-Laaroussi, 2008). Elles s'aperçoivent que les valeurs transmises aux jeunes peuvent différer d'un pays à l'autre (Poirier, 2000). Par exemple, les parents nouvellement arrivés trouvent que l'éducation est difficile pour eux. Ils ont peur de perdre la culture d'origine et cela cause des conflits avec leurs enfants. Malhamé (2010) a mentionné que :

dans le milieu scolaire, les jeunes reçoivent une éducation sur la sexualité et la contraception pour se protéger contre les maladies transmises sexuellement et éviter les grossesses non désirées. Les jeunes peuvent comprendre ce message, c'est-à-dire que des jeunes de leur âge ont des relations sexuelles. Par contre, cette éducation va à l'encontre de celle des parents, surtout des parents de sociétés non occidentales où on accorde une grande importance au

fait de ne pas avoir de relations sexuelles avant le mariage et où parler de la sexualité aux jeunes est encore un sujet tabou. (p. 14).

Donc, les jeunes reçoivent deux messages, un message à la maison, et l'autre de l'école qui va à l'encontre des valeurs de leurs parents. Les parents sont donc choqués par certaines pratiques du pays d'accueil pour lesquelles ils étaient mal préparés. Pourtant, selon Bérubé (2004) « le parent devient une courroie de transmission entre deux mondes et doit tenir compte de ce réel complexe dans l'adaptation de son rôle » (p. 33). Ce sont les parents qui transmettent les valeurs, l'identité, la culture et les croyances. Malgré cela, Barrudy (1992) affirme que la famille a du mal à retrouver un « équilibre adaptatif dans un nouveau territoire » et selon Sabatier (1991) « l'objectif de tout parent, quels que soient sa culture et son environnement, est d'amener son enfant à devenir un adulte compétent, c'est-à-dire capable de s'insérer harmonieusement dans la culture et dans l'environnement où il vit. » (p. 173).

Chaque culture attribue des rôles spécifiques à ses membres. L'autorité parentale consiste en des tâches, des responsabilités, des droits, des pouvoirs et des obligations envers les enfants. Les attentes liées au sexe d'une personne seront différentes selon la culture. Par exemple, dans la société traditionnelle, certaines responsabilités et tâches, comme les tâches ménagères, sont faites seulement par les filles et les femmes. Dans le même ordre d'idée, il revient aux garçons et aux hommes de travailler pour subvenir aux besoins de la famille. Par contre, dans la société occidentale, les tâches pourraient être différentes, les femmes pourraient devenir pourvoyeuses et les hommes pourraient s'occuper des tâches ménagères. Il peut donc exister des décalages culturels chez les parents nouvellement arrivés.

3.3.2 Décalage culturel des parents

Le processus d'acculturation progresse à différents rythmes. Si la famille arrive ensemble et commence le processus d'intégration ensemble, il y aura moins de décalage culturel entre ses membres que si un des parents immigré le premier et que le reste de la famille le rejoint plus tard. Malheureusement, c'est souvent le cas. Il peut arriver qu'en raison du prix élevé des billets d'avion que le père ou la mère immigré en premier pour trouver un logement et un emploi et maîtriser la langue avant de parrainer les autres membres de la famille dans le but de faciliter leur intégration. Si un des parents arrive avant les autres membres de la famille, un écart culturel peut se créer entre le parent qui est arrivé en premier et l'autre parent qui vient la ou le rejoindre plus tard. Parfois, la séparation peut durer plusieurs années. Le parent qui est arrivé en premier aura eu le temps de s'intégrer alors que les autres membres de la famille qui viennent le rejoindre auront à le faire. Le décalage culturel peut causer des problèmes dans le couple et entre les membres de la famille. Par exemple, dans le cadre de mon travail, j'ai rencontré une mère qui était arrivée au Canada avec ses deux enfants, sept ans avant que le père ne vienne les rejoindre. Les enfants avaient trois ans au moment d'immigrer. Quand le père a enfin retrouvé sa famille, il a eu de la difficulté à accepter le fait que sa femme ait un compte de banque à son nom, qu'elle était la principale signataire du bail et qu'elle jouait le rôle de pourvoyeur. Le père a commencé à utiliser son autorité parentale sur ses enfants, qui ne le connaissaient pas, et sur sa femme, en tant que chef de famille. Ce décalage culturel a eu d'importantes répercussions sur les relations familiales. En outre, on s'aperçoit que l'homme nouvellement arrivé s'adapte plus vite que sa femme dans le pays hôte. Il fait des contacts qui facilitent son adaptation et qui l'aident à établir son réseau social. Ce n'est pas le cas pour la femme qui est souvent isolée, surtout si elle ne travaille pas. La perte de son ancien réseau familial et social accentue la dévalorisation de son rôle en tant que parent dans le pays d'accueil. Par ailleurs, il arrive que le père arrive en premier et passe à travers les étapes d'intégration

personnelle, sociale et économique, et qu'ensuite il parraine sa femme et ses enfants dans le but de réunir la famille. La période de parrainage dure trois ans. Le père ou le mari ayant un statut de résidence permanente prend en charge financièrement les membres de sa famille. La mère ou la femme parrainée n'a aucun privilège social ou de droits étant donné que son statut légal est pris en charge par son époux durant cette période. Le parrainage place la mère ou la femme dans une situation de vulnérabilité et de dépendance économique, psychologique et sociale qui peut nuire à son intégration dans la nouvelle société.

Selon Bérubé (2004, cité dans Malhamé 2010), la crainte des parents nouvellement arrivés s'accroît quand « les enfants et jeunes intègrent plus rapidement des valeurs nouvelles qui sont étrangères à leur culture d'origine de leurs parents, et [que les parents] voient leurs jeunes commencer à adhérer à la nouvelle culture et à délaisser peu à peu les traditions de leur pays d'origine. » (p.15). Par ailleurs, une autre motivation, qui pousse les jeunes à s'intégrer plus rapidement, est le besoin de socialisation. Les parents traînent tout un bagage culturel, depuis de nombreuses années, ce qui influence leurs choix et leurs actions. Il n'est pas rare que plusieurs tensions familiales découlent de l'écart culturel qui se crée entre les parents et les jeunes dans ce genre de situation. On peut comprendre cet écart culturel par le fait que les parents ont inculqué à leurs enfants les valeurs, les coutumes ainsi que les traditions de leur pays d'origine. Arrivés dans le pays d'accueil, ils voient leurs jeunes commencer à adhérer à la nouvelle culture et à délaisser peu à peu les traditions de leurs pays d'origine (Bérubé, 2004).

Pour toutes ces raisons, il est important que le programme que l'on développera puisse aider les parents à mieux s'intégrer, à s'épanouir et à s'engager dans le milieu scolaire de leurs enfants en délimitant les valeurs universelles qui relient les deux cultures.

3.3.3 Rôle de protection : correction et punition

Dans plusieurs communautés immigrantes, les rôles hommes-femmes sont souvent fondés sur le modèle patriarcal, l'homme est dominant et a une position privilégiée. Il est le chef de famille, les décisions passent par lui et il s'occupe de discipliner les enfants et de les punir pour corriger leurs comportements. Le rôle de la femme est celui de la mère qui s'occupe du ménage et du bien-être des membres de la famille.

Plusieurs familles nouvellement arrivées de sociétés non occidentales utilisent la punition corporelle comme méthode éducative dans le but de faire comprendre aux jeunes que leurs comportements ne sont pas acceptables et qu'ils ne devraient pas être reproduits (Hassan et Rousseau, 2005). Arrivées au Canada, ces familles sont confrontées à une culture et à un cadre législatif très différent de celui de leur pays d'origine (Chiasson-Lavoie et Roc, 2000). D'ailleurs, au Canada, il y a tout un débat et un mouvement pour retirer l'article 43 du *Code criminel canadien* et plus particulièrement la partie sur les « Mauvais coups » (COPA, 2006a, p. 13), afin de veiller à ce qu'aucune punition corporelle ne soit tolérée. Ce n'est pas encore fait, malgré les recherches effectuées sur l'impact de la punition corporelle sur le « bien-être » et le développement de l'enfant. L'article 43 du *Code*¹⁰ prévoit que :

Tout instituteur, père ou mère, ou toute personne qui remplace le père ou la mère, est fondé à employer la force pour corriger un élève ou un enfant, selon le cas, confié à ses soins, pourvu que la force ne dépasse pas la mesure raisonnable dans les circonstances. Le moyen de défense fondé sur la correction raisonnable qui figure à l'article 43 est apparu dans la première version du *Code* en 1892. La teneur de la disposition a très peu changé depuis, à l'exception de la mention des patrons et des apprentis, qui a été supprimée¹¹.

¹⁰ *Code criminel*, L.R.C. 1985, ch. C-46.

¹¹ Selon l'art. 55 du *Code criminel* de 1892 : « Il est légal pour le père ou la mère, ou toute personne qui remplace le père ou la mère, ou pour le maître d'école ou le patron, d'employer la force pour corriger un enfant, un élève ou un apprenti confié à ses soins, pourvu que la force soit raisonnable dans les circonstances. »

Il n'est pas évident d'évaluer la « force raisonnable » lorsqu'un adulte utilise la punition corporelle sur les enfants et les jeunes. Où tracer la ligne? Est-ce un mauvais traitement ou une correction de comportement? Pour cette raison, les sociétés d'Aide à l'enfance (SAE) demandent que l'on signale tous les cas de punition corporelle afin de pouvoir évaluer si le châtiment corporel a dépassé la « force raisonnable ». Or, souvent, les parents pensent n'avoir aucune stratégie ni aucun moyen concret pour éduquer leurs enfants et pour corriger leur comportement sans avoir recours à la punition corporelle. Ces familles sont désorientées, non pas parce qu'elles aiment frapper leurs enfants, mais plutôt parce que leur image parentale est dévalorisée dans le pays d'accueil. Les parents ont l'impression de perdre le contrôle de l'éducation de leurs enfants et de leurs adolescentes et adolescents. Les parents se heurtent également à la réaction de leurs jeunes relativement à cette loi. En effet, ces derniers ne se gênent pas d'invoquer cette loi en leur faveur. Il peut arriver que certains jeunes menacent leurs parents d'appeler la police lors de disputes familiales. Les parents se sentent impuissants. Ils s'imaginent perdre leur autorité parentale et pensent que les jeunes ont le droit de les contrôler, alors que ce genre de comportement est complètement inacceptable dans le pays d'origine.

L'objectif du programme à développer est d'offrir aux parents nouvellement arrivés des moyens différents de discipline afin d'interrompre cette lutte de pouvoir entre eux et leurs enfants, et de favoriser des moyens constructifs fondés sur le consensus (autant que possible). Aussi, il s'agit d'un contexte où le parent perd son pouvoir dans la société en général et dans sa relation avec son enfant. Cela vient donc renforcer son sentiment d'impuissance et la dévalorisation de l'image parentale que nous souhaitons aborder au sein du programme.

Nous constatons aussi que certaines lois canadiennes ou ontariennes engendrent parfois des points de tension entre l'école et les familles et accentuent la peur des

membres des familles nouvellement arrivées. La mise en application de la *Loi sur les services à l'enfance et à la famille*, qui n'est pas compatible avec la loi de plusieurs pays d'origine, peut entraîner des situations conflictuelles en raison des différences culturelles concernant l'éducation des enfants. Par exemple, il arrive que l'école signale un cas de punition corporelle pour discipliner un enfant, une pratique acceptée dans beaucoup de pays. Les familles nouvellement arrivées ont peur du pouvoir de la Société d'aide à l'enfance (SAE), et de se voir retirer la garde de leurs enfants (COPA, 2010). Elles ont également besoin d'information sur les lois qui concernent la suspension dans les cas d'intimidation et sur le rôle de la police à l'école primaire ou secondaire. Ce dernier exemple confirme aussi le conflit dans le contexte des dynamiques de pouvoir en mouvance et la signification positive de la Société d'aide à l'enfance qui reconnaît que la société a un rôle à jouer dans la sphère privée pour s'assurer que les droits des enfants sont respectés. Cela représente un conflit culturel, mais il s'agit là d'une valeur canadienne non négociable dans le contexte d'une société inclusive qui accommode différentes cultures.

Le tableau 3.2 (Legault et Rachédi, 2008, p. 217) aide à comprendre l'importance accordée à la différence entre les cultures majoritaires et minoritaires lorsque des conflits parents-enfants surviennent exigeant l'intervention de l'État chez les personnes migrantes.

Tableau 3.2 Attitudes des cultures majoritaires et minoritaires à l'égard de la jeunesse

Culture majoritaire ou dominante	Culture minoritaire ou non dominante
<ul style="list-style-type: none"> • Remplacement graduel de la famille élargie par la famille nucléaire et les institutions. • Droits individuels et responsabilités des enfants et des parents spécifiés dans les lois. • Les ruptures entre les parents et les enfants débouchent sur l'intervention de l'État. • Punition physique non acceptée et facilement associée à des abus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maintien des rôles de la famille élargie, intervention institutionnelle vue comme non nécessaire, suspecte et inappropriée. • Droits et responsabilités des enfants, des parents, de la famille élargie et de la collectivité connus et acceptés sans être écrits. • Les ruptures dans les relations parents-enfants débouchent sur la prise en charge par d'autres membres de la famille ou de la collectivité. • Punition physique non abusive acceptée en certaines circonstances.

Les familles nouvellement arrivées ont des conflits de valeurs avec la culture majoritaire qui met l'accent sur l'individu, ses droits et responsabilités. Les parents nouvellement arrivés sont souvent confus, voire perdus, quant à la façon d'élever leurs enfants dans la société occidentale. Plusieurs parents ont déclaré, à la suite d'un atelier ESPACE (*Éducation, sensibilisation et prévention des agressions commises envers les enfants*) sur les droits des enfants, qu'ils préfèrent donner toute la liberté à leurs enfants pour éviter les répercussions qu'entraînent les punitions corporelles en vertu des lois en vigueur dans la société occidentale. Les parents ont donc besoin d'informations et d'outils pour renforcer leurs capacités parentales et apprendre d'autres moyens de discipliner leurs enfants en respectant leurs droits afin de ne pas vivre dans la peur des conséquences juridiques. Le programme que nous élaborerons aidera les parents nouvellement arrivés à se doter d'outils basés sur les droits de la personne dans un contexte interculturel.

3.3.4 Rôle de la famille élargie

Dans plusieurs pays, il n'est pas rare que d'autres membres de la famille (grands-parents, oncles, tantes, et ainsi de suite) assument les responsabilités du rôle parental alors que dans les sociétés occidentales, la plupart du temps, seuls les parents biologiques ou naturels assument ce rôle.

La société traditionnelle est une société collective, la priorité revient au groupe. La famille élargie prend les décisions relatives à l'éducation des enfants et à la résolution des conflits dans le couple ou dans la famille. Dans certaines cultures, l'éducation des enfants est la responsabilité de la famille élargie (Hassan et Rousseau, 2005). Toutefois, l'immigration oblige les familles nouvellement arrivées à trouver d'autres moyens d'éduquer leurs enfants dès leur arrivée dans le pays d'accueil sans demander de l'aide extérieure ou sans compter sur cette aide (Bouche-Florin, et collab., 2007). Par exemple, dans le pays d'origine, lorsque les parents font face à une difficulté avec un de leurs enfants, ils font appel à la famille élargie ainsi qu'aux membres de leur collectivité pour trouver des solutions. L'enfant doit s'engager devant toute la collectivité à corriger son comportement. Par contre, au Canada, les parents nouvellement arrivés se trouvent seuls et isolés et déstabilisés par la nouvelle réalité et sans le soutien de leur collectivité.

Une autre raison pouvant nuire à l'intégration dans le pays d'accueil est le manque d'information des parents nouvellement arrivés sur le fonctionnement de la société moderne du pays d'accueil qui a une culture individualiste comme l'a décrit Legault et Rachédi (2008), qui met l'accent sur l'interindividualisme, ce qui est différent des sociétés traditionnelles. Toutefois, cette perspective est elle-même teintée par le contexte nord-américain et une théorie qui est le produit d'une culture individualiste. Les concepts d'individualisme et de collectivisme (ou d'interdépendance) ont été développés à partir des différences de valeurs à travers des cultures concernant les

attitudes relativement au travail. Or, la culture individualiste est caractérisée par l'autonomie et l'indépendance de la personne qui implique une séparation physique et morale de sa famille à l'âge d'adulte : il est naturel de se valoriser soi-même et de chercher à dépasser les autres. Ainsi, dans la conception d'interdépendance, le soi, la valorisation et la complémentarité sont fort différents comme le montre le tableau 3.3 qui suit.

Tableau 3.3 Profil d'orientation des valeurs

Notion d'individu	<i>Individualisme</i> <ul style="list-style-type: none"> • Le soi réside à l'intérieur de l'individu. • Chaque individu a une place égale et unique dans la société. • Les concepts d'indépendance, d'autonomie et d'égalité sont importants. 	<i>Individualité</i> <ul style="list-style-type: none"> • On réfère tantôt à l'individu, tantôt au groupe, selon le contexte social. • Dans certaines circonstances, le groupe est prééminent; dans d'autres, c'est l'individu qui compte. 	<i>Interdépendance</i> <ul style="list-style-type: none"> • Le soi est extérieur et en rapport avec la place qu'il occupe dans le groupe; il est déterminé par la relation de la personne avec les autres. • Les concepts de fidélité, d'harmonie, et d'appartenance sont importants.
Jeunesse par opposition à âge mûr	<i>Valorisation de la jeunesse</i> <ul style="list-style-type: none"> • De la vigueur, de l'idéalisme et de la fraîcheur. 	<i>Valorisation moins polarisée de la jeunesse ou de l'âge mûr</i> <ul style="list-style-type: none"> • L'âge moyen est considéré comme le plus souhaitable. 	<i>Valorisation de l'âge mûr et de l'expérience.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Les personnes âgées possèdent la sagesse, la connaissance et l'autorité.
Rôles hommes-femmes	<i>Rôles similaires</i> <ul style="list-style-type: none"> • Ces rôles peuvent être identiques ou semblables. 	<i>Rôles complémentaires déterminés par le matriarcat</i> <ul style="list-style-type: none"> • Ces rôles sont différents. 	<i>Rôles complémentaires déterminés par le patriarcat</i> <ul style="list-style-type: none"> • Ces rôles sont différents.

Réalisation de soi	<i>Le faire est valorisé</i> <ul style="list-style-type: none"> • L'accent est mis sur l'action, la tâche, la modification des situations : l'efficacité est valorisée. 	<i>Le devenir est valorisé</i> <ul style="list-style-type: none"> • Recherche et énergie sont utilisées pour se transformer, se découvrir, le processus est valorisé. 	<i>L'être est valorisé</i> <ul style="list-style-type: none"> • L'accent est mis sur la personne, ce qu'elle est, ses relations avec les autres. Ce qui se vit comme sentiment et émotion dans une activité donne de l'importance à cette activité.
--------------------	--	--	--

Dans le tableau 3.3, Cohen-Emerique (1990, cité dans Legault, 2001) explique la différence entre les notions du modèle individualiste dans les sociétés occidentales, le modèle communautaire de la personne dans les sociétés traditionnelles, et le modèle entre l'individualisme et le communautaire qu'elle voit comme un modèle intermédiaire où le choix des valeurs est situé à mi-chemin. Dans un programme de soutien aux parents nouvellement immigrés au niveau scolaire, le fait de pouvoir faire la distinction entre les différentes valeurs des sociétés différentes (occidentales et traditionnelles) aiderait les parents nouvellement arrivés à mieux comprendre le conflit de valeurs associé au comportement de leurs jeunes dans le pays d'accueil.

3.3.5 Conflit intergénérationnel et identitaire

Le conflit intergénérationnel est chose courante. Toutes les familles, et non seulement les familles nouvellement arrivées, peuvent se trouver aux prises avec ce type de conflit. Le présent mémoire vise à analyser le conflit intergénérationnel dans un contexte migratoire des familles nouvellement arrivées ainsi que les répercussions de l'immigration sur la relation entre les parents et leurs enfants et adolescents par rapport à la crise identitaire, le décalage d'intégration entre les parents et les adolescents, les difficultés de communication et la déstabilisation familiale (Malhamé, 2010).

Malhamé (2010) définit le conflit intergénérationnel comme étant « un désaccord qui émerge entre des personnes de deux groupes de générations différentes » (p. 4) comme les adultes et les aînés, ou les adultes et les enfants et adolescents. Tyyskä (2008) mentionne qu'il existe différentes caractéristiques qui différencient une génération de l'autre comme l'âge, les repères sociaux, la priorité des valeurs dans la vie, et ainsi de suite. Par exemple, au sein d'une famille, les parents peuvent avoir des priorités différentes de celles de leurs enfants. La priorité des parents pourrait reposer sur la réussite scolaire de leurs enfants alors que ces derniers mettent la priorité par exemple, sur les arts ou les sports.

Dans le cadre de mon travail au COPA, à la suite de la présentation d'ateliers offerts aux parents sur la prévention de l'intimidation, les parents nouvellement arrivés parlaient de leurs difficultés d'adhérer aux valeurs et aux priorités de leurs enfants, priorités qui vont à l'encontre de leurs propres valeurs et priorités. Les parents ont de la difficulté à accepter les valeurs de leurs enfants sans brimer leurs droits et sans leur imposer leurs propres valeurs. Ils justifient cette attitude en affirmant que les adultes ont plus d'expérience et qu'ils savent mieux ce qui peut assurer le bien-être de leurs enfants. De toute évidence, ce genre de conflits peut déstabiliser le lien familial comme le confirme Assanand (1998, cité dans CPSO, 2010, p.15) : « l'immigration constitue l'un des plus grands défis à la relation parent-enfant et à la stabilité familiale » (p.15). Assanand pointe la complexité de la dynamique du pouvoir et de son utilisation négative dans les relations entre adultes et enfants. C'est ce qu'on appelle « l'adultisme ». D'une part, il est clair que la notion de la supériorité des adultes peut influencer leur façon de traiter avec les enfants. Étant donné que les personnes adultes ont indéniablement plus de pouvoir que les enfants, il est important qu'elles l'utilisent de façon positive pour remettre en question leurs privilèges dans le but de réduire le déséquilibre du pouvoir et d'assurer le bien-être et la sécurité des enfants. D'autre part, il est important d'explorer comment les privilèges des adultes se présentent dans un contexte de manque de pouvoir, en tant qu'immigrants ou

réfugiés ou encore comme groupes vulnérables et marginalisés, dans notre société, comme nous l'expliquons dans le chapitre IV présentant les cadres théoriques du mémoire.

Dans le contexte migratoire, il existe aussi la possibilité de développer un conflit identitaire. Le fait d'arriver dans un nouveau pays et dans une nouvelle culture peut amener les membres d'une famille à remettre en question leur identité culturelle (Bouche-Florin Skandrani et Moro, 2007, cité dans Malhamé, 2010). Or, l'ambivalence entre les cultures se manifeste davantage chez les jeunes qui sont aux prises avec une crise identitaire. Bérubé (2004) parle de la crise identitaire des jeunes lorsqu'ils sont écartelés entre la culture des parents et celle de la société d'accueil. Ces conflits peuvent se manifester par une dévalorisation de soi et prendre la forme d'une crise identitaire. Par ailleurs, le fait de changer de pays et les enjeux liés à l'immigration peuvent entraîner des questionnements sur leur identité.

Pour bien comprendre le conflit identitaire et le vécu de ce conflit entre les jeunes et leurs parents, il est important de définir l'identité culturelle. Selon Mvilongo (2001, cité dans Malhamé, 2010), l'identité culturelle fait référence au fait de s'identifier à une culture. Elle peut être définie comme « le sens d'appartenance à un groupe humain où sont partagées avec les autres membres d'un groupe valeurs, façons d'être et d'agir, émotions, pratiques sociales et coutumes, manières et langues. » (p. 16). Quant à Moro (1989, cité dans Bouche-Florin, 2007), il définit l'identité culturelle comme « une construction dynamique et à renouveler constamment dans la relation à l'autre. » (p. 214). Par ailleurs, dans le site Web de *Bien-être à l'école*¹² créé par le COPA en 2013, on mentionne que :

¹² Voir : <http://www.bienetrealecole.ca/plm/equity-and-inclusion/racism-sexism-homophobia-social-problems/power-and-identity/using-our-power>

Comme individus, nous ne sommes pas restreints à une identité unique et fixe. Elle est changeante et multiple, influencée par plusieurs éléments. Le vécu, la famille, les modèles accessibles, la vie quotidienne, les milieux que nous fréquentons, nos interactions, nos expériences personnelles, nos opinions et nos idées sont tous des facteurs qui peuvent modifier notre identité et la rendre flexible et dynamique (2013, s.p.).

Cela signifie que notre identité culturelle n'est pas statique. Elle est en constante évolution et est influencée par les nouvelles rencontres que l'on fait tout au long de la vie. Ainsi, nous pouvons imaginer que l'immigration dans un nouveau pays et la multiplicité des nouvelles rencontres entraînent un questionnement identitaire (Bouche-Florin, et collab., 2007). En effet, en arrivant dans un nouveau pays, les personnes sont confrontées aux nouveaux schèmes de référence comme les normes, les valeurs, les coutumes, et ainsi de suite. Dans le cas de l'immigration familiale, chaque membre vit différemment cette confrontation en fonction de différents facteurs, dont l'âge, la personnalité, l'enracinement à la culture d'origine, et ainsi de suite. Ainsi, l'image des parents nouvellement arrivés pourrait être dévalorisée par leurs enfants ou leurs adolescentes et adolescents, comme le mentionne Bilodeau (1993) :

L'adolescent de la famille migrante est amené à comparer le style de vie de sa famille, les mœurs propres à sa culture avec ceux du pays d'accueil. À travers le discours de la société d'accueil, notamment à l'école, l'adolescent recherche donc des modèles d'identification en dehors de sa famille ou de son groupe culturel d'appartenance. Il adopte souvent une attitude critique et défensive qui se traduit par une dévalorisation de l'image des parents qui représentent la culture d'origine (p. 37).

L'écart entre les deux cultures influence la mise en question identitaire. L'identité culturelle fait référence, d'une manière générale, à la culture du pays, et de manière plus spécifique, à l'intériorisation qu'en fait chaque personne (Bélanger, 2002). Par exemple, en tant que parents immigrants, ma fille nous comparaît souvent aux familles d'origine canadienne. Pourquoi n'avions-nous pas de bateau à voile?

Pourquoi ne faisons-nous pas de patin? Pourquoi n'acceptons-nous pas que notre fille ait des relations amoureuses à un jeune âge? Pourquoi ne voulions-nous pas qu'elle voyage seule, qu'elle explore d'autres pays avant de faire des études universitaires? Pourquoi l'éducation chez nous est-elle plus importante que de s'amuser dans la vie? Pourquoi parlions-nous anglais avec un gros accent? Et ainsi de suite. Souvent, nous avons répondu à ses questions avec beaucoup de fierté et de courage en expliquant qu'elles n'étaient pas obligées d'agir comme les autres, même si elles étaient nées au Canada. Nous parlions de nos valeurs, différentes de celles des autres, et que les différences ne sont pas mauvaises. Par contre, en tant que parents, nous nous sentions souvent mal à l'aise lorsque nos enfants nous comparaient aux autres. La fierté culturelle ne revêt pas une grande importance dans la vie des adolescentes et adolescents, et cela avait des répercussions sur notre image parentale. Nous avons remarqué que les enfants de deuxième génération souffrent aussi et vivent des conflits de valeurs et d'identité qui sont déchirants dans des familles d'origine palestinienne, par exemple. Ainsi, malgré les compétences et les outils que j'ai acquis en tant que parent qui a travaillé longtemps dans le domaine social, j'ai trouvé très difficile d'avoir des conflits intergénérationnels avec mes filles. Je trouvais difficile et déchirant d'entendre mes filles dire : nous avons perdu beaucoup d'occasions de socialiser avec nos amies et amis parce que nous étions certaines que vous n'accepteriez pas de nous laisser aller aux fêtes, de nous laisser consommer de l'alcool, et de nous laisser passer la nuit chez les autres comme les jeunes des parents canadiens. Et, pour cette raison, nous ne vous l'avons jamais demandé et nous avons accepté de vivre avec ces valeurs sans vous blâmer parce que nous reconnaissons tous les efforts que vous faisiez pour nous aider à nous épanouir et pour être *cool* comme les autres parents d'ici. À l'âge adulte, notre aînée se disait de plus en plus fière de nous et affirmait avoir été inspirée par nos accomplissements en tant que parents provenant d'une société conservatrice. Bref, plus les normes de la société d'accueil et celles du milieu familial sont différentes, plus il y a de risques que la famille s'identifie négativement au pays d'accueil.

La crise identitaire est la source de conflits entre les jeunes et leurs parents. Les parents doivent accepter les changements physiologiques et psychologiques de leurs adolescentes et adolescents, et leur besoin de s'éloigner de leurs parents et de leur culture d'origine. Les jeunes se sentent souvent pris entre le désir de satisfaire les attentes des parents et leur besoin de se rapprocher de leurs amis (Manço et Freyens, 2008; Tyyskä, 2008). Par ailleurs, ils sentent le besoin de s'affirmer devant leurs parents. Ils veulent être reconnus et acceptés comme étant différents de leurs parents, et cela représente une menace pour la survie de la culture des parents et une remise en question de leur rôle d'éducateurs. Toutefois, cela fait partie du stade de développement sain à l'adolescence, autrement dit, l'adolescent a la tâche de créer sa propre identité, une identité distincte de celle de ses parents, de se distinguer ou de se séparer psychologiquement de ses parents. En ce sens, Barrudy (1992) confirme que la famille a du mal à retrouver un « équilibre adaptatif dans un nouveau territoire » (p. 50), et selon Sabatier (1991) « l'objectif de tout parent, quels que soient sa culture et son environnement, est d'amener son enfant à devenir un adulte compétent, c'est-à-dire capable de s'insérer harmonieusement dans la culture et dans l'environnement où il vit. » (p. 173).

En tant que parents, comment pouvons-nous équilibrer les valeurs entre le présent et le passé? Que devons-nous transmettre aux enfants? Devons-nous nous accrocher au passé ou envisager tous les moyens possibles pour assurer l'avenir de nos enfants dans cette nouvelle société? Comment pouvons-nous assimiler à toute vitesse les valeurs de la nouvelle société pour inculquer à nos enfants les connaissances et les mœurs essentielles aux échanges sociaux dans leur nouveau milieu de vie?

3.3.6 Liberté et indépendance

Le concept de la liberté des jeunes, très important à l'école, rend la tâche des parents nouvellement arrivés encore plus difficile. Malhamé (2010) a bien décrit l'enjeu de la liberté chez les jeunes dans le pays d'accueil, et le conflit intergénérationnel avec les parents nouvellement arrivés qu'elle peut déclencher, à cause des différents messages que reçoivent les jeunes des deux cultures véhiculant des valeurs et des croyances différentes. Ces messages contradictoires peuvent porter à confusion et placer les adolescents dans une situation de vulnérabilité. À quels messages doivent-ils répondre? Ceux du pays d'origine ou du pays d'accueil? Par exemple, dans certains pays non occidentaux comme le mien, on apprend aux jeunes qu'ils sont sous la responsabilité de leurs parents, qu'ils ne peuvent quitter la maison paternelle que lorsqu'ils décident de fonder leur propre famille ou de quitter le pays pour aller étudier à l'étranger, même s'ils ont atteint l'âge adulte. Dans le pays d'accueil, les messages sont souvent contradictoires. Les jeunes ont le droit de travailler à l'âge de seize ans, ils peuvent prendre certaines décisions médicales sans consulter leurs parents, et ils peuvent quitter la maison en cas d'agression physique, psychologique, sexuelle, et ainsi de suite. Les jeunes se sentent alors déchirés et, en même temps, doivent apprendre à choisir et à négocier certaines valeurs qui leur sont pertinentes.

Dans le rapport de consultation du COPA (2010b), on mentionne que les jeunes des écoles secondaires ont déclaré avoir plus de liberté et d'indépendance dans le pays d'accueil que dans leur pays d'origine. Cette notion de liberté peut susciter beaucoup d'appréhension chez les parents nouvellement arrivés et peut avoir des répercussions sur les relations familiales. Dans le même ordre d'idées, de nombreux parents se disent très préoccupés par les risques et les enjeux auxquels font face les jeunes, comme la drogue, la criminalité, les relations sexuelles, la pornographie, et ainsi de suite. En général, les parents, et surtout les parents nouvellement arrivés, trouvent difficile de renforcer le concept de liberté et d'autonomie chez les jeunes pendant la

période de l'adolescence. Malhamé (2010) confirme que : « Les parents pensent que les jeunes ont tendance à défier toute autorité parentale au nom de la liberté. Le système familial pourrait être perturbé et confronté à un déséquilibre par ce changement de comportement pendant l'adolescence. » (p. 12). Ce déséquilibre s'explique en partie par les différences de normes sociales qui existent d'une société à l'autre. Il y a des différences notables à prendre en considération entre les sociétés occidentales et les sociétés non occidentales. Malhamé (2010) soutient ce point par un exemple : l'enfant en Occident est considéré comme un citoyen à part entière et ses parents ont le devoir de lui offrir un environnement sécuritaire et propice à son développement. L'État, quant à lui, a pour mandat d'intervenir dans le cas où les parents n'exercent pas adéquatement leurs responsabilités. En revanche, dans les sociétés non occidentales, l'enfant relève généralement de sa famille et de sa collectivité. Ce sont les parents qui ont toute la responsabilité de veiller à la sécurité et au développement du jeune. L'État n'intervient pas ou peu dans ce domaine (Chiasson-Lavoie et Roc, 2000; Hassan et Rousseau, 2005). Cela explique pourquoi certains parents sont complètement désorientés quand ils émigrent d'une société non occidentale à une société occidentale.

Bref, les parents nouvellement arrivés se sentent souvent incapables d'encadrer la liberté de leurs jeunes à cause du manque d'informations et d'outils, comme la capacité de négociation, la résolution de problème, l'écoute active et la communication saine. Ces connaissances pourraient les aider à exercer leur autorité parentale.

3.3.7 Méconnaissance de l'école

Il est important que les familles nouvellement arrivées comprennent leurs rôles et responsabilités par rapport à l'éducation de leurs enfants, ainsi que les rôles, responsabilités et attentes des différents membres du personnel de l'école. Par

exemple, elles ont besoin d'informations concrètes pour appuyer leurs enfants dans leur nouvelle vie scolaire, c'est-à-dire, comment les aider à faire leurs devoirs, comment préparer les collations, les repas et la boîte à dîner, comment les vêtir en hiver, et ainsi de suite. Or, la plupart des familles nouvellement arrivées ne sont pas habituées de remplir ces rôles ou du moins leurs rôles changent, car dans beaucoup de pays l'école assume l'entière responsabilité de l'éducation des enfants. Les membres du personnel de l'école, et surtout ceux du personnel de direction, sont perçus comme étant des personnes en position d'autorité. Pour bien s'acquitter de ces rôles et prendre leurs responsabilités, les familles nouvellement arrivées doivent comprendre le rôle du personnel de l'école et des diverses personnes qui travaillent auprès des enfants, ainsi que la hiérarchie du système scolaire. Elles doivent savoir à qui s'adresser et dans quelles situations, apprendre à communiquer avec l'école et comprendre l'importance d'assister aux rencontres parents-enseignants. Si les familles ne comprennent pas bien le rôle de l'école, si elles ne savent pas qu'elles ont le droit et la responsabilité d'établir une communication et d'obtenir des réponses à leurs questions ou préoccupations, il règne alors un climat de méfiance, et on constate une déconnexion et un manque de collaboration. C'est pourquoi, afin d'aider les parents à s'intégrer au Canada et à s'engager dans le milieu scolaire de leurs enfants, il est important de connaître la culture du pays d'accueil et le système d'éducation ainsi que les lois canadiennes concernant les droits des enfants et la liberté de la personne.

Les parents nouvellement arrivés qui n'ont pas acquis de connaissances sur le système d'éducation du pays hôte risquent d'être confrontés à des conflits de valeurs entre le système d'éducation du pays d'origine et celui du pays d'accueil. Cela peut avoir un impact sur leur engagement à l'école. Et si les enfants manquent du soutien de leurs parents, cela peut avoir des répercussions négatives sur leur réussite scolaire et personnelle. Prenons un exemple. En Somalie, les devoirs se font à l'école, cette responsabilité est celle des enseignants et non des parents. Au Canada, les parents ont

la responsabilité d'aider leurs enfants à faire leurs devoirs. Les parents qui ne connaissent pas la matière enseignée et qui n'ont pas les compétences linguistiques nécessaires risquent d'éprouver des difficultés à s'intégrer dans le système scolaire du pays d'accueil.

3.4 École et milieu scolaire

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les enfants et les adolescents nouvellement arrivés vivent plusieurs défis dans un nouveau pays, et surtout dans un nouveau milieu scolaire et un système d'éducation différent. Ainsi, afin de répondre aux objectifs et aux questions de la recherche, nous nous attardons aux phénomènes de la communication, des règlements à l'école, des besoins scolaires, de la pression par les pairs et de l'intimidation.

3.4.1 Défis des jeunes à l'école

3.4.1.1 Communication

La communication entre les élèves et les adultes et la manière de démontrer le respect de l'autorité sont différentes selon les cultures. Il importe de reconnaître qu'une famille francophone nouvellement arrivée, dont l'enfant est inscrit dans une école de langue française, passera par une adaptation linguistique à cause des diverses barrières linguistiques. En effet, en Ontario, dans le système d'éducation de langue française, on s'attend à ce que les élèves s'expriment couramment en français. Toutefois, de nombreux élèves francophones nouvellement arrivés doivent améliorer, enrichir ou parfois apprendre le français. Dans le rapport de consultation du COPA (2010b), il a été mentionné qu'à cause de difficultés de communication en français, certains enfants ne peuvent pas exprimer leurs besoins fondamentaux pendant qu'ils sont à l'école. De plus, il arrive qu'au sein d'une même famille, les membres aient

différents niveaux et capacités linguistiques, ce qui a des répercussions sur leur participation et leur expérience dans une école de langue française. Dans certains cas, les élèves s'expriment en français, mais les membres de leur famille ne parlent ni le français, ni l'anglais. Dans d'autres cas, les membres de la famille parlent couramment le français, mais leurs enfants le parlent très peu ou pas du tout. Différentes circonstances peuvent expliquer ce phénomène : certaines familles francophones ont habité dans des camps de réfugiés anglophones avec leurs jeunes enfants; le français et l'accent du pays d'origine sont différents, il peut s'agir d'un dialecte du français. Parfois, ces différences entraînent des difficultés de compréhension, même si la personne parle couramment le français.

Malhamé (2010) confirme qu'il arrive qu'à l'école « les enfants jouent le rôle de médiateur et d'interprète linguistique culturel entre leurs parents et la société d'accueil pour faciliter la communication et établir le lien entre l'école et les parents » (p. 11). Cette réalité peut entraîner des conflits puisque ce privilège permet aux jeunes de sélectionner, en leur faveur, l'information qu'ils souhaitent transmettre à leurs parents (Altamirano, 2007 ; Tyyskä, 2008). Aussi, les enfants prennent l'habitude de se parler en anglais ou en français entre frères et sœurs. Les parents se retrouvent ainsi coupés de tous ces échanges et le dialogue entre les enfants et les parents devient de plus en plus limité. En outre, Malhamé (2010) confirme le fait que « les enfants maîtrisent souvent beaucoup plus rapidement la langue du pays d'accueil puisqu'ils l'apprennent à l'école et avec leurs amis. Il peut arriver que certains jeunes abandonnent peu à peu la langue d'origine, ayant moins souvent l'occasion de l'utiliser ailleurs qu'au domicile familial. » (p. 11). Bref, la communication peut devenir de plus en plus difficile entre les jeunes et les parents.

3.4.1.2 Règlements de l'école

Dans le rapport de consultation du COPA (2010b), on mentionne que les jeunes nouvellement arrivés trouvent les premières semaines d'école difficile, et qu'ils se sentent perdus parce qu'ils ne connaissent pas les règlements, le code de vie et le fonctionnement quotidien d'une école. Le système d'éducation est complètement inconnu et différent du système d'éducation du pays d'origine, et les jeunes ont souvent de la difficulté à comprendre les attentes de l'école, par exemple en ce qui concerne la discipline. Dans la même optique, en arrivant au Canada, les jeunes n'ont pas de période d'adaptation et de transition pour s'habituer au rythme rapide de l'école (niveaux primaire et secondaire. Dans un DVD, que le COPA a créé en (2010d) et intitulé : *Une vie, deux mondes*, et dont le but était de comprendre les défis des jeunes nouvellement arrivés dans un milieu scolaire francophone, les jeunes ont déclaré : « Ici, au Canada, tout devrait être rapide, faire plusieurs choses en même temps, comprendre et prendre des notes, faire des projets et des recherches, c'est beaucoup pour nous qui venons d'arriver de comprendre tout ça. Nous ne sommes pas habitués à ce rythme dans notre pays d'origine. » Par ailleurs, ici, dans le pays d'accueil, on met l'accent sur la compréhension des concepts et la participation des élèves à leur apprentissage, tandis que dans le pays d'origine, on insiste plus sur la mémorisation des concepts (COPA, 2010b, p. 30). Or, l'impact d'un style d'apprentissage différent sur les jeunes nouvellement arrivés qui ne prévoit pas de processus de transition et d'adaptation engendre beaucoup de confusion, de stress, de pression et un sentiment d'impuissance qui pourraient mener au plagiat, ce qui se révèle souvent la conséquence de ce manque d'information et d'habileté scolaire chez les jeunes nouvellement arrivés.

3.4.1.3 Besoins scolaires

Dans le rapport de consultation du COPA (2010b), les parents nouvellement arrivés ont avoué être inquiets du fait qu'il arrive que leurs enfants soient placés dans des classes d'âges mixtes (avec des élèves plus âgés ou plus jeunes, ou avec des adultes), dépendant de leur niveau scolaire, ce qui nuit à leur épanouissement. Il est important de souligner que le ministère de l'Éducation a créé le programme PANA (Programme d'appui aux nouveaux arrivants, 2010)¹³, mais celui-ci n'est pas offert dans toutes les écoles. Son objectif est de faciliter la période de transition de l'élève sur le plan de l'adaptation linguistique, sociale et scolaire. Il est destiné aux écoles de langue française et remplace le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année. Le programme PANA a été mis sur pied pour répondre à la diversité linguistique et culturelle des élèves qui arrivent de l'étranger et qui fréquentent les écoles de langue française de l'Ontario. Certains de ces élèves, récemment installés en Ontario, ont connu une scolarisation très différente de celle offerte ici, ont subi des interruptions dans leur scolarité ou sont peu scolarisés. Brefs, ils éprouvent des problèmes scolaires. PANA aide ces élèves à se familiariser avec leur nouvel environnement, à s'initier à la société canadienne et à combler leurs besoins comme les retards en communication orale, en lecture et en écriture, car le bon déroulement de leurs études en dépend, de même que leur épanouissement personnel et leur intégration sociale.

Les jeunes expriment également le désir de bien s'intégrer dans la nouvelle culture. Ils choisissent donc de rejeter leur culture pour se fondre dans la culture canadienne. Par contre, « ils vivent des tensions en raison du manque de ressources financières et mettent la pression sur leurs parents pour leur fournir les vêtements à la mode ou les derniers nouveaux gadgets technologiques (Ipod, Iphone, Ipad) » (COPA, 2010b, p. 26), ce qui peut engendrer pour eux des difficultés avec leurs pairs. Plusieurs

¹³ Voir le site : <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>

jeunes blâment alors les parents du fait qu'ils n'ont pas la capacité de répondre à leurs besoins. Finalement, plusieurs jeunes ont de la difficulté à trouver un emploi qui pourrait leur permettre d'acheter ce qu'ils veulent afin de créer ce sentiment d'appartenance.

Un autre enjeu central, qui préoccupe les élèves du niveau secondaire et leur famille, est le choix des cours, qui est un élément déterminant dans la préparation des élèves pour l'éducation postsecondaire. En effet, à leur arrivée à l'école secondaire, les élèves ne connaissent pas la différence entre les cours théoriques et les cours pratiques ou appliqués, et ne savent pas que les cours théoriques les orientent davantage vers l'université et les cours pratiques vers le collège. Les élèves et les familles prennent des décisions quant au choix des cours sans information adéquate, et sans comprendre les ramifications de leurs choix (COPA, 2010b). Dans le pays d'origine, beaucoup de familles survalorisent l'éducation universitaire et manquent d'information sur l'éducation collégiale. Elles croient que la seule voie vers la réussite est une éducation universitaire. Il arrive donc qu'un conflit éclate lorsque les jeunes souhaitent étudier au collège et que leur famille les oriente vers l'université. Par ailleurs, certains parents affirment que le personnel de soutien encourage les jeunes à poursuivre des études collégiales, sans leur fournir d'information adéquate sur les études universitaires. En outre, les personnes consultées (parents et élèves) ont souligné « la présence de préjugés racistes quant à la capacité des élèves nouvellement arrivés de réussir. » (COPA, 2010b, p. 31).

3.4.1.4 Pressions des pairs

« Les adolescents subissent également les pressions de leurs pairs pour « entrer dans le moule » tout en apprenant à naviguer entre deux identités socioculturelles » (CPSO, 2010, p. 15). Il est tellement déchirant pour les jeunes nouvellement arrivés de vivre un conflit de valeurs entre celles de leurs pays d'origine et celles du pays

d'accueil parce que ces jeunes aimeraient bien appartenir, « entrer dans le moule » et adhérer aux valeurs du pays d'accueil. Lors des consultations faites par le COPA (2010b) les jeunes ont exprimé « qu'elles et ils vivent énormément de pressions divergentes contradictoires et provenant de différentes sources » (p. 26). Par exemple, la famille exerce une pression sur les jeunes pour qu'elles et ils respectent leur culture d'origine (dans leur façon de s'habiller, de manger et d'agir). Mais, les jeunes nouvellement arrivés se sentent pressés par la société et leurs pairs, par l'entremise des médias, de la publicité, des magazines, et ainsi de suite, de s'adapter à la culture canadienne. Or, les jeunes nouvellement arrivés vivent difficilement la pression exercée par leurs parents et la communauté culturelle, plus particulièrement pendant leur stade de développement où les relations entre pairs sont très importantes. Il arrive que certains jeunes expriment leur douleur par des comportements autodestructeurs, par le décrochage scolaire, par la consommation de drogues et d'alcool, ou par la participation aux jeux de hasard et en se tenant avec de mauvaises gangs (COPA, 2010b, p. 26).

La tâche des enfants, comme celle des adolescentes et adolescents nouvellement arrivés, est d'apprendre à naviguer régulièrement entre les deux identités socioculturelles afin de trouver l'équilibre entre le monde de leurs parents et celui de leurs pairs.

3.4.1.5 Intimidation, discrimination, exclusion

Un autre défi vécu par les jeunes nouvellement arrivés dans le milieu scolaire est celui de l'intimidation, du harcèlement et de l'exclusion. À ce sujet, nous avons mentionné dans le chapitre précédent que les jeunes nouvellement arrivés, et issus d'une minorité visible, sont un groupe vulnérable aux agressions et à l'intimidation racialisée dans leur milieu scolaire à cause de leurs croyances religieuses, de leur ethnicité ou de la couleur de leur peau. Ces jeunes ont moins de pouvoir et sont la

cible d'insultes et d'injures raciales, religieuses et ethniques basées sur des préjugés¹⁴ et stéréotypes¹⁵ véhiculés dans les médias et dans la société en général, et qui peuvent avoir comme conséquences l'isolement et l'exclusion. Bref, l'intimidation quelle que soit la forme qu'elle prend a un impact sur l'apprentissage de ces jeunes.

Pour mieux comprendre la dynamique de l'intimidation et les répercussions sur la personne intimidée, voici une version abrégée de la nouvelle définition du terme « intimidation », selon la Loi sur l'éducation, modifiée par le Projet de loi 13 (en vigueur en septembre 2012) (COPA, 2012a) :

L'intimidation est un comportement agressif et généralement répété d'un élève envers une autre personne qui, à la fois :

- a) a pour but :
 - de causer de la peur, de la détresse ou un préjudice corporel, psychologique, social ou scolaire, un préjudice à la réputation ou un préjudice matériel ;
 - de créer un climat négatif pour la personne à l'école.
- b) se produit dans un contexte de déséquilibre des pouvoirs réel ou perçu entre l'élève et l'autre personne, selon des facteurs tels que la taille, la force, l'âge, l'intelligence, le pouvoir des pairs, la situation économique, le statut social, la religion, l'origine ethnique, l'orientation sexuelle, la situation familiale, le sexe, l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle, la race, le handicap ou des besoins particuliers. On entend par comportement, le recours à des moyens physiques, verbaux, électroniques, écrits ou autres. (p. 14).

¹⁴ On définit le terme préjugé comme suit : « Croyance implicite menant à juger à l'avance ou à adopter une attitude injustifiable généralement négative, bien souvent au sujet d'un groupe de personnes et de chacun des membres de ce groupe. Une telle attitude négative est habituellement basée sur des généralisations non fondées (ou des stéréotypes) qui privent ces personnes de leur droit d'être reconnues et traitées comme des personnes ayant leurs propres caractéristiques et qui peuvent causer, soutenir ou justifier la discrimination. » (COPA, 2010a, p. 131).

¹⁵ On définit le terme stéréotype comme suit : « Conception fausse ou généralisée, en général négative, d'un groupe de personnes qui suscite la catégorisation inconsciente ou consciente de chaque membre de ce groupe, sans égard à leurs différences individuelles. Un stéréotype peut être fondé sur la couleur de la peau, l'âge, les origines ethnoculturelles, la langue, la religion, l'origine géographique ou nationale; la situation sociale, matrimoniale ou familiale; les attributs physiques, développementaux ou mentaux, ainsi que sur le sexe. » (COPA, 2010a, p. 134),

Les personnes qui intimident les autres ciblent les jeunes qui sont perçus comme étant différents à quelque niveau que ce soit et cherchent à exploiter cette différence. À cet égard, les jeunes nouvellement arrivés sont susceptibles d'être ciblés, car ils ont souvent des différences faciles à repérer. Dans le rapport de consultation sur l'intimidation racialisée menée par le COPA (2010e), on indique que « dans une étude effectuée par Pepler, Smith, Craig et Connelly (2002), 27 % des élèves du primaire provenant de groupes minoritaires ont dit avoir été victimes d'intimidation à cause de leur origine ethnique. » (p. 6). L'intimidation fondée sur l'appartenance ethnoculturelle fait appel à tout comportement physique ou verbal utilisé pour blesser une autre personne à cause de son origine ethnoculturelle (culture, couleur de la peau ou religion). Par exemple, un jeune qui cherche à intimider quelqu'un qu'il perçoit comme vulnérable pourrait cibler les jeunes qui ont un accent ou qui ne parlent pas l'anglais ou celles et ceux qui mangent la nourriture de leur pays d'origine, et ainsi de suite. Par ailleurs, le fait que les jeunes sont à la recherche d'un point de repère les rend davantage vulnérables à l'intimidation.

Il a été aussi indiqué dans le rapport de consultation sur l'intimidation racialisée (COPA, 2010e), que les facteurs qui rendent les jeunes immigrants vulnérables à l'intimidation sont étroitement liés aux défis qu'ils et elles vivent dans le pays comme jeunes immigrants. Leurs vulnérabilités sont multidimensionnelles, et modèlent les inégalités du système social dans l'environnement scolaire. Les enfants et les jeunes immigrants peuvent aussi être intimidés à cause de leur race ou de leur origine ethnique à l'école.

Par exemple, les jeunes trouvent difficile de se sentir totalement acceptés comme Canadiens à cause de leur accent et de leur apparence physique. Or, cela peut engendrer des problèmes liés à une faible estime de soi, au racisme, à l'isolement, au

fait de ne pas développer un sentiment d'appartenance. Dans ces circonstances, l'intimidation prend la forme d'exclusion par les pairs et encourage l'abaissement de la victime tout simplement à cause d'éléments superficiels. Les élèves d'origine africaine sont victimes d'intimidation à caractère raciste de la part de leurs compatriotes, c'est-à-dire d'élèves qui viennent également d'un pays africain (COPA, 2010b). Les histoires des personnes ciblées par l'intimidation sont empreintes de tristesse, de peine, de colère et de solitude. Par exemple, certains élèves noirs ont été traités de noms racistes par leurs camarades de classe, d'autres disent jouer toujours seuls parce que les autres élèves ne veulent pas jouer avec eux. Or, « Ces violences sont infligées aux jeunes qui sont particulièrement vulnérables à un moment dans leur vie où ils ont un grand besoin de développer un sentiment de sécurité. » (COPA, 2010b).

Les jeunes nouvellement arrivés et les élèves nés au Canada ont tendance à vivre dans deux mondes sociaux distincts, cela explique peut-être pourquoi il est difficile pour les jeunes nouvellement arrivés de se faire des amis. Dans le programme à élaborer, il sera important de sensibiliser les parents à la dynamique de l'intimidation, sur les personnes impliquées dans l'intimidation, ainsi que sur la différence entre l'intimidation et le conflit. Nous allons viser à renforcer les compétences des parents en matière de résolution de problèmes et de communication afin qu'ils puissent soutenir leurs jeunes en cas d'intimidation.

3.5 Résilience

Dans les sections précédentes, nous avons discuté de l'impact des conditions sociales de la société d'accueil sur l'expérience des familles nouvellement arrivées. Les personnes immigrantes ou réfugiées vivent une perte de pouvoir et se retrouvent dans un état de marginalisation ou d'oppression. Dans ce contexte, il importe de renforcer leur résilience en visant le changement social, la prise du pouvoir, et l'émancipation

de ces actrices et acteurs sociaux. L'objectif ultime de l'intervention en service social doit viser l'atteinte de l'autonomie des personnes afin qu'elles puissent actualiser leur plein potentiel, c'est-à-dire que la personne doit chercher à atteindre un niveau de développement social optimal en regard à sa condition et son potentiel.

Cyrułnik (2003) définit la résilience comme un processus qui permet de reprendre un type de développement malgré un traumatisme et des circonstances adverses. À la suite d'un traumatisme, d'une déchirure, d'une « agonie psychique », l'individu est amené à se « raccommoder » en adoptant un type de développement qui lui permette de continuer à vivre et même de vivre mieux. Par exemple, les familles immigrantes nouvellement arrivées vont établir des réseaux pour les aider à prendre leur vie en main, à surmonter les obstacles et les aider à s'insérer socialement dans le pays d'accueil.

Plusieurs recherches menées par Vatz-Laaroussi (2008), montrent que « l'immigration et l'insertion s'effectuent toutes deux en famille, même si chaque membre d'une famille suit son propre chemin » (p. 45). Par ailleurs, les réseaux immigrants construits durant la trajectoire migratoire sont porteurs de culture, d'histoire, de religion, d'expérience et de savoirs entre les générations, et aussi sont propices aux relations et aux solidarités entre les genres et les générations, ou encore entre les ethnies et les religions, tout au long du parcours migratoire. Toutefois, il existe des facteurs ou des conditions qui facilitent la résilience. En effet, une recherche, effectuée sur les collaborations entre la famille et l'école pour les familles immigrantes et réfugiées fait état de plusieurs facteurs qui favorisent la résilience des familles nouvellement arrivées.

1. Les réseaux intergénérationnels représentent des vecteurs et des tuteurs de résilience dans le parcours migratoire autant auprès des adultes que des enfants et ces réseaux sont des éléments clés dans la réussite scolaire des jeunes.

2. Pour les parents nouvellement arrivés, il serait important de savoir comment transférer le savoir en termes de connaissances, de savoir-faire ou de savoir-être afin de mettre en œuvre des pratiques parentales qui assurent la transmission de l'histoire, et de la mémoire de la famille, à l'intérieur de la famille par la famille élargie comme les grands-parents, les tantes ou les oncles.
3. La transmission intergénérationnelle favorise la construction d'une identité solide et adaptative, elle outille les personnes nouvellement arrivées à faire face à l'adversité et à la migration, ainsi porteuse des racines, des projets personnels et familiaux.
4. Les personnes de soutien ou de ressources dans le milieu scolaire et dans la collectivité comme les TÉE (travailleuses et travailleurs d'établissement dans les écoles), l'enseignante ou enseignant PANA, la conseillère ou le conseiller d'orientation aident à mieux connaître le système scolaire et à s'engager, à s'intégrer et à se mobiliser. De cette façon, les parents participent à la vie scolaire de leurs enfants et les aident à réussir à l'école.
5. D'autres éléments symboliques qui font partie des vecteurs de résilience et qui aident les enfants et les parents nouvellement arrivés à avoir l'espoir et un rêve à réaliser comme des héros familiaux et historiques, la fierté familiale et les croyances religieuses. (Vatz-Laaroussi, 2008, p. 45-49).

Dans le programme que nous allons élaborer afin de faciliter l'intégration des parents dans le milieu scolaire de leurs enfants, il y aura lieu de prévoir des activités pour identifier des personnes de soutien à proximité et des ressources dans le milieu scolaire et dans leur collectivité. En effet, en favorisant la résilience familiale, on favorise la résilience de l'enfant. Dans le cadre de mon travail, lors de l'offre des programmes d'accueil aux jeunes personnes immigrantes dans les écoles secondaires, nous posons toujours la question : « Quelles études aimerais-tu poursuivre plus tard? ». Beaucoup de jeunes répondent par exemple : « J'aimerais devenir médecin parce que mon grand-père est mort du cancer et je vais inventer un médicament pour enrayer la maladie ». C'est ce qui les motive à travailler fort en espérant qu'un jour ils pourront réaliser leur rêve, soit devenir le héros ou l'héroïne de leur famille. C'est d'ailleurs Cyrulnik (2003) qui déclare : « Quand on vit une détresse, la rêverie donne

un espoir fou. » (p. 35). Je crois fortement que les parents et les écoles ont besoin de soutenir les rêves des jeunes, même s'ils sont difficilement atteignables. Au moins, ces rêves les aideront à aller plus loin, même s'ils n'arrivent jamais à les réaliser. Malheureusement, il peut arriver que des adultes ne croient pas aux rêves des jeunes, ou trouvent que leurs rêves ne sont pas réalistes. Alors, ils détruisent ces rêves au lieu de les laisser vivre d'autres succès ou échecs. Il peut aussi arriver que pour des raisons de fierté familiale, les parents exercent une pression sur leurs enfants pour qu'ils deviennent médecins, même si les enfants n'ont pas la capacité ou le désir de le faire. Par conséquent, dans le programme, il y aura lieu de prévoir des activités pour explorer les différents systèmes d'éducation postsecondaires et les façons d'aider les parents à soutenir leurs enfants afin qu'ils réalisent leurs ambitions et leurs rêves, même si leurs choix diffèrent de celui des parents. Pour ce faire, il y aura lieu de poser diverses questions dans différents scénarios, par exemple : « Que dois-je laisser tomber si plus rien ne fonctionne comme avant? » ou « Que faut-il apprendre pour m'adapter? » ou « En tant que parent, comment puis-je augmenter la capacité de mon enfant pour le soutenir dans le choix de ses études postsecondaires selon son désir et son rêve sans imposer mes attentes et mon rêve? »

Nous avons jusqu'à maintenant présenté l'importance d'une vision fondée sur l'intégration interculturelle et structurelle des personnes nouvellement arrivées. Nous avons aussi soulevé différents points qui peuvent éclairer les défis que les jeunes et leurs parents vivent dès leur arrivée dans le pays hôte, et dans un nouveau milieu scolaire. En résumé, étant donné tous les défis auxquels doivent faire face les jeunes et les parents nouvellement arrivés, il est important que le programme à élaborer puisse aider les travailleuses et travailleurs sociaux à développer les compétences suivantes :

1. L'acquisition de connaissances générales sur le processus et les enjeux d'immigration, et sur les étapes liées au processus d'intégration et d'adaptation.
2. L'apprentissage d'attitudes et d'habiletés qui les aident à interagir avec des cultures différentes et variées, à prendre conscience de leurs propres cultures et de leurs valeurs et des cultures et des valeurs d'autrui pour éviter les malentendus et les difficultés de communication.
3. Le renforcement de leur savoir-faire et l'adaptation de l'approche féministe intersectionnelle jumelée à l'approche interculturelle en fonction du contexte, en ajustant leurs méthodes d'intervention et en tenant compte des attentes des parents qui pourraient être éloignées de leurs propres perceptions.

Le programme à élaborer permettra de traiter de certains des points présentés dans le cadre conceptuel en incorporant des activités interactives basées sur la sensibilisation, la réflexion, et la diversité culturelle.

CHAPITRE IV

APPROCHES FÉMINISTE INTERSECTIONNELLE ET INTERCULTURELLE

Dans les chapitres II et III, nous avons vu qu'il existe de nombreux obstacles à l'intégration des parents nouvellement arrivés qui les empêchent de s'engager pleinement dans la vie scolaire de leurs enfants. Or, on sait que les enfants et les jeunes ont besoin de la participation et du soutien de leurs parents pour réussir à l'école. Dans le présent chapitre, nous présentons le cadre théorique qui nous permet de mieux comprendre comment un ensemble de conditions sociales influencent et façonnent l'expérience des parents nouvellement arrivés et qui créent des défis qui compliquent leur intégration. Cette exploration permet de mettre au point l'approche théorique qui servira à encadrer le programme à élaborer, et qui vise à faciliter l'intégration des parents immigrants nouvellement arrivés dans le milieu scolaire de leurs enfants. Plus particulièrement, nous voyons comment les approches féministe, intersectionnelle et interculturelle s'entrecroisent afin que les parents immigrants nouvellement arrivés puissent prendre du pouvoir dans leurs vies, que les enfants et les jeunes y aient aussi accès afin de bien s'intégrer dans le pays d'accueil comme dans le milieu scolaire, et ce, dans le respect de tous. Par ailleurs, l'approche du COPA puise dans cette triple source théorique pour offrir l'ensemble de ses programmes, et comme pour le programme qui sera élaboré, pour soutenir les parents immigrants nouvellement arrivés dans leur intégration dans le milieu scolaire de leurs enfants. Il importe toutefois de prendre en considération leur vision théorique et pratique du monde.

Comprendre le vécu des parents nouvellement arrivés et de leurs enfants, et les obstacles auxquels ils font face relativement à leur intégration nécessite de faire un bref détour dans un contexte social particulier où la plupart sont marginalisés. La

marginalisation se définit de la façon suivante : mettre quelqu'un à l'écart de la société, le situer en dehors du centre d'une activité comme par exemple : les structures sociales marginalisent certaines couches de la population¹⁶. Or, la « marginalisation conduit l'individu à perdre son identité culturelle sans pouvoir établir des interactions ou des relations avec la société d'accueil » (Sabatier et Berry, 1994, cité dans Azzam, 2012, p. 108).

La marginalisation n'est pas un choix, et les personnes sont marginalisées pour plusieurs raisons : le manque de moyens financiers, l'incapacité d'exprimer ses besoins dans la langue de la majorité, la discrimination et la violence subies en raison des croyances religieuses, de la provenance du pays d'origine, et ainsi de suite. Lorsque les institutions et la société ayant plus de pouvoir et de privilèges sociaux excluent les groupes marginalisés, ne les consultent pas, ne les entendent pas, ne reconnaissent pas leurs besoins et ne leur permettent pas de participer à la prise de décisions qui touchent l'ensemble de la société, les groupes marginalisés se retrouvent alors dans une situation de vulnérabilité et leur marginalisation est de plus en plus accentuée.

Liamputtong (2007) parle aussi de la marginalisation des groupes sociaux et caractérise les membres de ces groupes comme n'ayant aucune voix, comme étant invisibles en raison de leur marginalisation. Elle ajoute que les membres de ces groupes craignent de ne pas être respectés dans leur identité. L'auteure identifie de nombreux groupes sociaux qui vivent de la marginalisation, notamment : les sans-abri, les enfants et les adolescentes et adolescents, les personnes âgées, les personnes vivant avec un handicap, les femmes violentées, les malades chroniques ou en phase terminale, les personnes souffrant d'une maladie stigmatisante, les travailleuses et travailleurs du sexe, les gais et les lesbiennes, les Autochtones, les personnes de culture et d'ethnie différentes, les réfugiées et réfugiés, les immigrantes et

¹⁶ Voir : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/marginaliser/49446>

immigrants, les personnes sans papier, les toxicomanes, les parents de même sexe, et ainsi de suite. Les parents nouvellement arrivés peuvent être marginalisés en raison de leur statut d'immigrant et à plusieurs autres niveaux d'oppression, comme le souligne Liangputong (2007). Or, la marginalisation entraîne la perte de l'identité culturelle de la personne nouvellement arrivée dans le pays d'accueil. L'identité est atteinte pendant la phase d'acculturation en raison de la perception de la différence entre les valeurs de la culture d'accueil et celles du pays d'origine. Abdessadik (2012) confirme que « le développement de l'identité durant les migrations est souvent étudié sous l'angle de l'acculturation et de la différence perçue entre les valeurs de la culture d'origine et celle de la culture d'accueil » (p. 308). Il ajoute que les familles nouvellement arrivées peuvent vivre des crises identitaires qui risquent d'accroître leur marginalisation, surtout lorsque « leur identité est confrontée entre les attentes formulées avant le départ de leur pays d'origine et la réalité vécue dans le pays d'accueil » (p. 308).

Selon le COPA (2015), les groupes marginalisés sont plus vulnérables à l'iniquité et à l'exclusion à cause de certains facteurs sociaux qui sont enracinés dans la structure de notre société, comme le manque d'information, la dépendance et l'isolement. Ces conditions sociales augmentent leur vulnérabilité à la violence interpersonnelle et systémique. En tenant compte de ces constats, le cadre théorique du présent mémoire s'inspire de plusieurs approches qui reconnaissent et explorent la marginalisation sociale à partir de divers angles qui, selon nous, se complètent : l'approche du COPA, l'approche féministe intersectionnelle et l'approche interculturelle.

4.1 Approche du COPA

L'approche et les valeurs du COPA (1995) offrent une analyse qui permet de tenir compte des déséquilibres du pouvoir fondés sur le genre et sur les autres formes d'oppression auxquelles peuvent être confrontés les parents nouvellement arrivés et

leurs enfants. Elle permet également de tenir compte de l'importance de l'identité dans toute approche visant à faciliter l'intégration et l'acculturation des personnes nouvellement arrivées. L'approche féministe intersectionnelle vient renforcer les notions de pouvoir et d'oppression à la base de l'approche du COPA. Ainsi, et au départ :

Le COPA croit que les milieux discriminatoires provoquent et perpétuent l'abus du pouvoir qui crée et renforce les inégalités sociales. Ces inégalités, qui subsistent dans les croyances et les pratiques discriminatoires systémiques et répandues, s'enracinent à leur tour. Les groupes qui ont moins de pouvoir dans notre société deviennent ainsi plus vulnérables aux agressions, ce qui nuit à l'épanouissement de chaque individu. (2016, s.p.)

Ainsi, pour le COPA, les enfants et les jeunes, et de nombreux groupes sociaux tels les personnes immigrantes et nouvellement arrivées, constituent des groupes sociaux marginalisés dont le statut n'est généralement pas reconnu ou remis en question dans notre société. Par conséquent, le COPA a comme but de faire reconnaître cette marginalisation et de revendiquer « leurs droits et, en particulier, le droit de chaque enfant « à la sécurité, à la force et à la liberté » (2016, s.p.)¹⁷. Par ailleurs, dans leur analyse du pouvoir, le COPA indique que : « le manque de pouvoir - social ou personnel - est à la racine de toute situation d'agression, qui est par définition un abus de pouvoir » (COPA, 2016, s.p.). De plus, comme le COPA montre que les « structures, institutions et relations dans notre société sont fondées sur l'iniquité et l'exclusion sociale » (2016, s.p.), cela mène à la marginalisation des enfants, des femmes et des autres groupes sociaux vulnérables. Ce qui, par ailleurs, augmente leur vulnérabilité. Par conséquent, leur stratégie vise à promouvoir l'équité et l'inclusion par la reprise du pouvoir personnel et collectif des personnes et des groupes sociaux marginalisés.

¹⁷ Voir le site du COPA : <https://infocopa.com/a-propos/valeurs-et-convictions>

Le COPA reconnaît l'intersection des couches du pouvoir et de privilèges et fait remarquer « qu'une personne peut simultanément s'identifier à de multiples groupes sociaux ayant différents statuts sociaux » (2016, s.p.). Ainsi, le fusionnement de multiples identités mène à une expérience personnelle distincte qui forge l'identité. Toutefois, « l'accumulation des niveaux d'oppression peut également augmenter la vulnérabilité à l'iniquité et à l'exclusion » des groupes marginalisés (2016, s.p.).

Le COPA montre que certains facteurs sociaux, comme par exemple : l'isolement, le manque d'information et la dépendance, rendent les personnes marginalisées particulièrement vulnérables à toutes formes d'agression. Par conséquent, son approche vise à :

réduire les facteurs de vulnérabilité chez les enfants (les femmes et les membres de tout groupe social marginalisé) en facilitant le développement de leurs capacités, en multipliant leurs options, en améliorant leur mobilité et leur capacité d'agir, en élargissant leurs connaissances et en augmentant leurs ressources personnelles, mutuelles et communautaires, et ce, sur le plan individuel et collectif (COPA, 2016, s.p.).

Le COPA reconnaît l'existence de la diversité en matière d'orientation sexuelle, comme il reconnaît la dynamique du pouvoir, comme étant des éléments de vulnérabilité et de marginalisation. Par conséquent, quelles que soient les ressources ou les activités créées par le COPA, elles sont fondées sur la notion de l'autonomisation individuelle et collective des personnes, et cette stratégie passe par la mise en valeur des besoins, des compétences et des capacités des enfants, des femmes et des autres groupes sociaux marginalisés, comme par exemple celui des personnes immigrantes nouvellement arrivées dans le pays d'accueil. Enfin, le COPA (2016) utilise la mobilisation communautaire en vue de renforcer l'engagement et la motivation des adultes et d'élargir et d'améliorer leur capacité au sein des collectivités ontariennes.

Le COPA (2016) fait aussi la promotion de droits des enfants, des jeunes, des personnes nouvellement arrivées et de tous les groupes vulnérables aux agressions quelles qu'en soient la forme (discriminatoire, raciste, sexiste, et ainsi de suite). Le concept des droits est au cœur de l'approche du COPA et des programmes que l'organisme met en place. Selon le COPA, il s'agit d'un moyen privilégié pour faciliter la reprise du pouvoir par les groupes vulnérables aux agressions et aux injustices.

Il est intéressant de noter que depuis ses origines, le COPA base toutes ses activités sur une approche féministe antioppressive et antiraciste qui met l'accent sur la prévention des agressions faites aux enfants, aux jeunes, aux femmes et à tous les groupes marginalisés dans la société (incluant les personnes nouvellement arrivées), en favorisant leur autonomisation individuelle et collective (COPA, 2006). Sally Cooper¹⁸, femme visionnaire et fondatrice du « Child Assault Prevention Project (CAPP) » a développé cette vision qui a guidé la création de CAPP, la version originale en anglais du Projet ESPACE (Éducation, sensibilisation et prévention des agressions commises envers les enfants), la pierre angulaire de l'ensemble des programmes et des ressources du COPA.

4.2 Approche féministe intersectionnelle

Corbeil et Marchand (2007) rappellent qu'à la fin des années 1980, la théorie féministe a été contestée par les femmes afro-américaines, hispano-américaines et autochtones, parce qu'elle était fondée sur l'image de la femme « blanche » et occidentale. Dans le mouvement des femmes, et dans les études féministes, on a remis donc en question la capacité du féminisme à prendre en compte l'hétérogénéité des statuts sociaux, les expériences des femmes, la pluralité des identités, et la

¹⁸ Sally Cooper est l'auteure de « New Strategies for Free Children » (1991).

capacité à élaborer une analyse de l'oppression des femmes qui reconnaît les effets combinés du sexisme, du racisme, du classisme ou de l'homophobie. La pensée féministe a donc évolué grâce aux féministes noires et à d'autres groupes minoritaires qui montraient à quel point le racisme demeure, pour elles, une expérience aussi visible, quotidienne et virulente que le sexisme, sinon davantage pour certaines d'entre elles (Belleau, 1996; Enns, 2004). Les femmes noires américaines ont critiqué le féminisme considéré hégémonique et ethnocentrique. Plusieurs contestataires comme Crenshaw, 1991, Brown, 1994, Comaz-Diaz et Greene, 1994, hooks, 1984, Williams, 1999 et Sharma, 2001, ont protesté par opposition à l'imposition d'une norme de féminité universelle et homogène et ont recommandé d'avoir un mouvement féministe plus inclusif revendiquant la reconnaissance de la « diversité constitutive des femmes ». Ce reproche sera repris dans les années 1990 par Crenshaw qui mentionne que :

L'impuissance du féminisme à interroger la race aboutit à des stratégies de résistance qui trop souvent reproduisent et renforcent la subordination des gens de couleur, tandis que l'impuissance de l'antiracisme à interroger le patriarcat se traduit par la reproduction trop fréquente de la subordination des femmes au sein de ce courant (2005, p. 61)¹⁹.

Donc, la prise de conscience de la marginalisation des femmes racialisées et minorisées a stimulé la recherche à l'intérieur des mouvements sociaux et a permis de développer le concept de « systèmes d'oppression entrecroisés »²⁰, qui est interrelié avec le racisme, le sexisme, le classisme, et d'autres types de discrimination comme l'hétérosexisme et le colonialisme. La juriste Crenshaw (1991) a proposé le concept d'intersectionnalité comme outil d'analyse pertinent, d'une part, pour comprendre et répondre aux multiples façons dont les rapports entre les sexes entrent en interrelation

¹⁹ Le texte original de Crenshaw est paru en 1991. La version française a été publiée en 2005 dans les *Cahiers du genre*.

²⁰ Traduction libre de « *interlocking systems of oppression* »

avec d'autres aspects de l'identité sociale et, d'autre part, pour voir comment ces intersections créent des expériences particulières d'oppression et de privilège.

L'approche féministe intersectionnelle (AFI) selon (Bunjun, et collab., 2006) :

visé à comprendre comment des forces diverses peuvent s'unir et interagir pour renforcer des conditions d'inégalités et d'exclusion sociale en examinant comment des facteurs comme le statut socio-économique, la race, la classe sociale, le genre, l'orientation sexuelle, les aptitudes, le lieu géographique, le statut de réfugié et d'immigrant se combinent à des systèmes historiques et contemporains plus vastes de discrimination, dont le colonialisme et la mondialisation, pour déterminer simultanément des inégalités entre les individus et les groupes (p. 5).

Pour quelles raisons avons-nous adopté une approche féministe intersectionnelle dans le cadre du présent mémoire? D'une part, parce que l'intersectionnalité féministe est une approche de recherche et d'action fondée sur la conviction que les inégalités vécues par les groupes marginalisés les touchent profondément. D'autre part, parce que l'analyse repose sur la façon de voir comment les différences et les inégalités du pouvoir s'entrecroisent afin de s'en servir pour bâtir des mouvements favorisant la justice sociale. Bref, les objectifs de l'intersectionnalité féministe sont les suivants :

Aider tout le monde à découvrir comment leurs identités, croyances, attitudes et comportements soutiennent, et sont affectés par, des systèmes et des institutions de pouvoir.

Déstabiliser les relations de pouvoir dominantes en vue de susciter un changement social et de produire des recherches valides et fiables (FemNorthNet, 2014, s.p.).

Ainsi, l'intersectionnalité féministe identifie les besoins non comblés des groupes marginalisés en analysant les circonstances individuelles et sociales, les divers aspects de l'identité (genre, classe, race, sexualité, structure familiale, ethnicité, capacité physique, indigénité, religion, situation géographique, âge, citoyenneté, langue), le patriarcat (capacitisme (*ableism*), racisme, sexisme, classisme, colonialisme, âgisme, hétérosexisme, capitalisme), et les institutions sociales (politique, immigration, éducation, médecine, religion, famille, économie, gouvernement, lois et mondialisation (FemNorthNet, 2014, s.p.). Par ailleurs, selon l'ICREF (2006), l'approche féministe intersectionnelle prend en considération les forces complexes qui sont à l'œuvre dans la vie des femmes, et d'autres groupes sociaux marginalisés, qui les maintiennent dans la marginalité. En même temps, cette approche traite des façons de résister à ces forces par des moyens créatifs et novateurs qui leur permettent de survivre et de vivre leur vie avec une certaine dignité. De plus, l'approche intersectionnelle cherche à valoriser et à reconnaître les efforts des femmes et des membres d'autres groupes sociaux marginalisés en vue de provoquer un changement. Par ailleurs, l'approche féministe intersectionnelle est fluide, en mouvement, négociée, interactive, universelle, diversifiée et holistique (Rhodes et Johnson, 1997; Williams, 1999). C'est-à-dire, qu'on peut reconnaître par cette approche que l'oppression et la marginalisation ne sont pas rigides, absolues, fixes, statiques et homogènes. Par exemple, une personne peut être opprimée dans une situation quelconque, mais peut avoir un pouvoir de négociation et d'interaction dans une autre. Finalement, l'analyse féministe intersectionnelle vise à rendre les politiques, les services et les programmes plus accessibles et inclusifs (FemNorthNet, 2014, s.p.).

4.3 Lien entre l'approche féministe intersectionnelle et l'approche du COPA

L'approche féministe intersectionnelle renforce l'approche du COPA. En fait, il est important de souligner que les deux approches fonctionnent à partir de l'analyse du pouvoir. D'une part, l'approche intersectionnelle analyse les relations entre les différentes formes de pouvoir. D'autre part, l'approche du COPA lie les multiples formes d'oppression et les vulnérabilités aux différentes formes d'agression, qu'elle considère comme étant toutes formes de marginalisation, d'iniquité, de discrimination, de racialisation, et ainsi de suite. Or, nous sommes maintenant plus en mesure de reconnaître les enjeux de l'immigration auxquels les familles nouvellement arrivées peuvent faire face, sur plusieurs plans, lors de leur arrivée au Canada. En reconnaissant l'existence, entre autres, du racisme, du sexisme, de la discrimination, de l'exclusion, de l'isolement, et de la barrière linguistique, et le lien que ces formes d'oppression ont avec le déséquilibre du pouvoir dans notre société, nous pouvons nous attaquer à la racine du problème en abolissant les iniquités sociales et le cycle de la violence, et en adoptant un cycle de changement positif basé sur la réflexion, la croissance, l'apprentissage et le changement comme le décrit le COPA (2013).

Le manque d'information, la dépendance, l'isolement et le manque de pouvoir créent ces conditions sociales et minent la sécurité de toutes et de tous. C'est en reconnaissant que ce lien donne lieu à la vulnérabilité de différents groupes marginalisés de notre société, des femmes, des enfants, des personnes âgées, des personnes nouvellement arrivées, et ainsi de suite que le COPA a pu créer une panoplie de programmes et de ressources qui ont élargi davantage cette vision.

Le COPA, en se fondant sur la vision du Projet ESPACE, établit et met en application une analyse théorique qui englobe également des notions de compétences culturelles. Selon cette analyse, il n'est pas suffisant de se contenter de reconnaître et de tolérer la diversité, il faut aussi faire en sorte qu'elle puisse être exprimée et vécue pleinement

et librement. Fort de cette valeur, le COPA a choisi de faire en sorte que ses programmes répondent aux besoins des enfants africains, asiatiques, autochtones, hispaniques ou américains, des enfants handicapés ou non, et des enfants d'immigrants ou nés ici. Dans ce sens, l'analyse théorique du COPA, fondée sur le Projet ESPACE et CAPP, élaborée par Sally Cooper dans *Strategies for Free Children* (1991), a permis de créer un manuel qui est tout à fait compatible et aligné sur une analyse féministe intersectionnelle. En effet, l'approche féministe intersectionnelle et l'approche du COPA mettent en lumière que le manque de pouvoir est à la base de toutes les formes d'agression, incluant l'iniquité et l'exclusion. Il est donc essentiel de trouver des stratégies qui facilitent la reprise du pouvoir par les familles, parents comme enfants, nouvellement arrivées. Comme nous l'avons mentionné dans les chapitres précédents, les enjeux liés à l'immigration augmentent la vulnérabilité des parents nouvellement arrivés aux injustices comme, entre autres, la discrimination, le racisme, le sexisme, le classisme et la xénophobie²¹.

Grâce à l'approche féministe intersectionnelle jumelée à l'approche du COPA, nous avons une meilleure idée des dynamiques entourant le pouvoir, l'oppression et l'identité. L'approche interculturelle permet de compléter le cadre théorique en amenant une perspective sur l'interaction entre deux cultures différentes, même dans un contexte où une des cultures est dominante.

4.4 Approche interculturelle

Le terme interculturel est apparu dans les années 1970 aux États-Unis et dans les années 1980 au Québec et en Europe. On a alors défini l'interculturel de différentes façons. Par exemple, Apollon, (1992)²² explique que le terme « Inter » renvoie à

²¹ Une définition de la xénophobie se trouve dans le *Guide du personnel enseignant : Promouvoir l'équité et l'éducation inclusive dans nos écoles* (COPA, 2010a, p. 134).

²² Apollon a fait une présentation au colloque sur les « Solidarités, cultures, santé mentale: un dialogue à découvrir » (Montréal, 10 et 11 septembre 1992).

« l'idée qu'une reconnaissance se fonde sur un processus d'interaction, de communication où deux acteurs sont en présence : le migrant et le professionnel, « l'un et l'autre ». Quant à Abdallah-Pretceille (1985), le terme renvoie « à une pratique, ou plus exactement à un ensemble de pratiques mises en œuvre pour répondre à des problèmes de terrain » (p. 25). Dans le même ordre d'idée, Abdallah-Pretceille (1985) ajoute que l'interculturel est :

une interaction entre deux identités qui donnent mutuellement un sens, dans un contexte à définir à chaque fois. Interculturel est une relation entre deux individus qui ont intériorisé dans leur subjectivité une culture, unique à chaque fois, en fonction de leur âge, sexe, statut social et trajectoire personnelle. (p. 31).

Par ailleurs, Roy et Chiasson-Lavoie (1992) définissent l'approche interculturelle auprès de personnes réfugiées et immigrantes comme étant : « une approche d'exploration et de négociation où chaque culture en présence doit être examinée pour être appréciée dans sa légitimité et ses différences et pour orienter le changement dans une perspective d'aide à l'adaptation. » (p. 26). À cet égard, l'approche interculturelle, selon Abdallah-Pretceille (1985), « serait davantage une méthode de communication et d'appréhension des problèmes débouchant sur un type d'intervention adapté à la diversité des sociétés contemporaines » (p. 25). Sur ce point, l'approche interculturelle, selon Cohen-Emerique (1993), est avant tout :

un processus d'aide et ce processus est fondé sur le respect de la personne, sa vision du monde et son système de valeurs. Toute relation d'aide, interculturelle ou non, s'appuie sur les mêmes bases et sur l'exploration d'une dimension précise comme celle de l'identité culturelle perçue dans ses multiples facettes (ethnique, nationale, régionale, religieuse et sociale) qui est un aspect spécifique de l'approche interculturelle. En effet, comme elle le souligne elle-même, « on ne rencontre pas une culture mais des individus, des groupes qui mettent en scène une culture » (p. 72).

Cohen-Emerique (1993, cité dans Legault et Rachédi, 2008) mentionne un autre paramètre à partir duquel se joue une relation interculturelle, soit celui de « l'interaction : deux porteurs d'identité sont en présence et chacun a une importance égale » (p. 109). Cohen-Emerique ajoute que « l'interaction ne focalise pas son action uniquement sur l'autre (le client, l'immigrant) mais elle reconnaît la subjectivité de l'intervenante. Et c'est cette interaction entre les deux parties qui devient l'élément déterminant de l'intervention. » (1993, cité dans Legault et Rachédi, 2008, p. 109). À cet égard, nous remarquons que Roy et Chiasson-Lavoie (1992), Abdallah-Pretceille (1985), Cohen-Emerique (1993) et Legault et Rachédi (2008) présentent des points communs quant à leur vision de l'approche interculturelle. Notamment, c'est une approche d'exploration et de négociation où chaque culture est appréciée pour ses différences et ses valeurs. Ce processus est basé sur l'interaction entre deux personnes porteuses d'identités d'une égale importance.

Le modèle interculturel proposé par Cohen-Emerique (2000) comporte trois étapes :

1. La décentration, qui signifie : La prise de conscience par l'intervenante de l'existence des autres visions du monde, de son propre cadre de référence (personnelles, familiales, culturelles et professionnelles) lequel l'amène à jeter un regard particulier sur l'autre et sur les réalités qui l'entourent.

Cohen-Emerique (1999) suggère d'utiliser la méthode des incidents critiques ou des chocs culturels comme outil pédagogique pour travailler la décentration (Cohen-Emerique (2000, cité dans Legault et Rachédi, 2008, p. 127). Prenons l'exemple de la fête de l'Halloween. L'intervenante se rend compte que certaines personnes nouvellement arrivées ne fêtent pas l'Halloween parce qu'elles considèrent l'Halloween comme étant une fête célébrant les mauvais esprits, ce qui est à l'encontre de leurs valeurs culturelles et religieuses. Devant une telle situation, l'intervenante doit utiliser des incidents critiques ou des chocs culturels qui deviennent des révélations de soi, de ses propres valeurs, de ses idéaux et de son

identité au regard d'autres valeurs expérimentées et les analyser de façon à tenir compte de leurs cadres de référence pour arriver à les décentrer. Dans l'exemple de la fête de l'Halloween, l'intervenante analyse cette incompréhension culturelle pour la décentrer.

2. La compréhension du système de référence de l'autre : l'intervenant perçoit et comprend le cadre de référence de l'autre [ici la personne nouvellement arrivée] sans interpréter, ni juger, ni classer, en comptant sur son client, qui est évidemment le meilleur informateur sur son monde, et sur sa culture vécue subjectivement.

Selon Cohen-Emerique (1993), « à cette étape, une attention particulière doit être prêtée à la communication verbale si la personne parle la langue du pays d'accueil et non verbale si la personne ne parle pas la langue du pays d'accueil, en interrogeant le sens des mots et les valeurs véhiculées. » (p. 80). Dans l'exemple de la fête de l'Halloween, l'intervenante pose des questions à la personne nouvellement arrivée afin de mieux comprendre son monde et ses croyances par rapport à la fête de l'Halloween sans juger ni interpréter.

3. La négociation et la médiation : c'est une stratégie d'acculturation qui se veut la dernière étape de l'intervention interculturelle basée sur la négociation et de la médiation dans un espace de compromis et de résolution de conflits où on cherche une solution à mi-chemin, comme mentionné dans le cadre conceptuel de l'acculturation dans le chapitre III, (par exemple, ici le conflit de valeurs avec la personne nouvellement arrivée). À cette étape, l'intervenante pourra faire un appel à un médiateur qui connaît bien la culture de la personne nouvellement arrivée afin de s'assurer que la communication est bien établie et qu'il est possible de trouver une solution positive au problème.

Dans l'exemple de la fête de l'Halloween, l'intervenante respecte les valeurs fondamentales de la personne nouvellement arrivée et peut offrir une autre vision de la fête de l'Halloween, en respectant bien sûr le choix de la personne, en mentionnant qu'à l'Halloween, toutes les portes sont ouvertes une fois par année pour accueillir les

enfants et leur donner des friandises ou du chocolat et pour établir un réseau social avec la collectivité.

Ainsi, par rapport à notre programme, devant la grande liberté et l'autonomie des jeunes dans les écoles secondaires, par exemple, l'approche parentale est plus complexe et doit faire place à la flexibilité et la négociation. Le modèle de l'approche interculturelle de Cohen-Emerique (1993) pourra aider à mettre en place un milieu équitable et juste, qui permettra de négocier les valeurs de deux cultures, tout en respectant les droits des jeunes et des adolescentes et adolescents, sans que les parents perdent leur autorité. En effet, selon ma propre expérience en tant que mère immigrante, j'ai eu à négocier l'idée du *sleepover* (dormir chez des amies durant la fin de semaine). Ce concept était difficile à accepter ou à saisir parce que j'ai été élevée dans un pays en guerre, et nous n'avions pas droit à une telle activité. Par contre, j'étais consciente que le *sleepover* était amusant pour les enfants et les jeunes et qu'ici, au Canada, il était acceptable que les enfants dorment chez les autres si les parents des deux familles étaient d'accord. Je ne voulais pas empêcher mes enfants de s'épanouir parce que j'étais très consciente que leurs amies à l'école parlaient des moments agréables passés ensemble pendant la fin de semaine. Par contre, j'étais vraiment mal à l'aise et anxieuse à l'idée de laisser mes enfants passer la nuit à l'extérieur. Un conflit de valeurs! En me fondant sur l'approche interculturelle, j'ai réussi à négocier cette valeur en trouvant un terrain d'entente avec mes enfants. Nous avons convenu que le *sleepover* chez des amies était acceptable seulement si les amies célébraient leur anniversaire ou faisaient une fête, mais pas à chaque fin de semaine. Mes enfants ont été satisfaits de cette entente.

Bérubé (2004) mentionne qu'il « faut non seulement protéger les cultures minoritaires, mais aussi favoriser les contacts, les échanges, les interactions entre communautés culturelles et communautés d'accueil majoritaire. Toute la population

doit être rejointe et sensibilisée, pas seulement certains groupes car ils risqueraient d’être ainsi marginalisés. » (p. 11).

4.5 Intégration des approches pour le programme auprès des parents

Dans le programme à élaborer, nous encourageons les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux, dans leur travail avec les parents nouvellement arrivés, à avoir recours à l’approche féministe intersectionnelle, à l’approche du COPA, et à l’approche interculturelle. Pour faciliter cette démarche, nous proposons plusieurs lignes directrices visant à encourager et habiliter les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux à partager leur pouvoir afin de favoriser la reprise du pouvoir des parents nouvellement arrivés :

- Prendre conscience des dynamiques du pouvoir et des privilèges sociaux qui existent dans la relation d’aide entre les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux et les parents nouvellement arrivés afin d’établir un rapport égalitaire avec ces derniers qui tient compte de la complexité du pouvoir (COPA, 2010a).
- Avoir conscience du parcours migratoire de ces parents, de leur situation familiale, de l’acculturation aux valeurs estimées dans la société d’accueil, de la déqualification vécue sur le marché de l’emploi, de la méconnaissance des droits, des lois et de la langue, de l’environnement religieux (Sharma, 2001), sans oublier l’expérience et les retombées émotionnelles, psychosociales et traumatisantes, le choc culturel, et ainsi de suite (Corbeil et Marchand, 2006).
- Soutenir la déconstruction des stéréotypes véhiculés dans la société par l’éducation et la sensibilisation pour réduire le racisme, le sexisme et les autres types d’injustice (COPA, 2010a).
- Jouer le rôle d’alliées et d’alliés pour changer les conditions sociales en dénonçant l’iniquité des ressources et des bénéfices aussi (COPA, 2013).
- Faciliter la prise de décision autonome par les parents (COPA, 2013).

Ces lignes directrices serviront de guide permettant aux travailleuses sociales et aux travailleurs sociaux d'adopter une approche fondée sur l'autonomisation des personnes. Nous proposons également les grandes lignes de stratégies visant à réduire la vulnérabilité des parents nouvellement arrivés, toujours basées sur une approche fondée sur l'autonomisation, selon la théorie conçue par Cooper (1991) dont on a déjà discuté :

- Améliorer l'accès à l'information : le programme à mettre en œuvre offrira aux parents nouvellement arrivés de l'information sur les droits, les lois existantes dans la société du pays d'accueil, le fonctionnement du nouveau système d'éducation, la négociation des valeurs du pays d'origine et celles du pays d'accueil, et les ressources existantes pour soutenir les enfants dans leur éducation.
- Augmenter le pouvoir personnel et social : les activités du programme permettront aux parents nouvellement arrivés de comprendre le pouvoir systémique, les privilèges sociaux et les droits personnels et humains, d'être plus conscients de l'utilisation du pouvoir avec les enfants et les jeunes, de comprendre l'impact de la socialisation traditionnelle sur le développement des jeunes et la fierté identitaire.
- Établir des systèmes et des réseaux de soutien : le programme leur offrira un cadre sécuritaire, valorisera leurs émotions, élargira leurs capacités, brisera l'isolement, favorisera le soutien des pairs, renforcera leurs connexions à des sources de soutien et leur offrira des occasions de développer leurs compétences parentales et autres.

L'intersectionnalité sera pleinement intégrée parce que l'on reconnaîtra les effets simultanés du racisme, du sexisme et du classisme et de toutes les autres formes d'oppression lorsqu'on mettra en relief la construction sociale des rôles et des identités; lorsqu'on visera l'identification des rapports de pouvoir à l'œuvre dans ces constructions; et lorsqu'on luttera pour mettre un terme aux rapports de domination ainsi qu'aux inégalités sociales.

L'approche interculturelle permet aux travailleuses sociales et aux travailleurs sociaux de faciliter l'échange entre les cultures et d'ouvrir la voie de communication avec les parents nouvellement arrivés en favorisant l'interaction entre les travailleuses sociales ou les travailleurs sociaux et les parents (lors des rencontres du groupe de soutien), et en explorant la culture, les valeurs et les croyances des parents nouvellement arrivés.

L'intervention auprès des parents nouvellement arrivés ne vise qu'à aborder certains des problèmes vécus. Les systèmes social et scolaire sont complexes, et il y a beaucoup de niveaux et de contextes où il est nécessaire d'intervenir (curriculum, politiques, protocoles et procédures scolaires, et ainsi de suite). Nous ne pourrions certes pas aborder tous les problèmes vécus à ces divers niveaux. Toutefois, dans le cadre du programme à élaborer, l'accent sera mis seulement sur l'entrecroisement entre les approches féministe, intersectionnelle et interculturelle, afin que les parents immigrants nouvellement arrivés puissent acquérir du pouvoir dans leurs vies, que les enfants et les jeunes y aient aussi accès pour pouvoir bien s'intégrer dans le pays d'accueil comme dans le milieu scolaire, et ce, dans le respect de tous.

CHAPITRE V

ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Ce chapitre est consacré à la présentation des éléments méthodologiques nécessaires à la réalisation du présent mémoire. Plus particulièrement, ces éléments ont été mis en place afin de développer le programme de soutien et d'engagement pour les parents immigrants nouvellement arrivés dont les enfants fréquentent l'école de langue française. La recension des écrits a favorisé le développement des enjeux et défis de l'immigration, les concepts et les approches théoriques encadrant le programme. Nous discutons des lignes directrices utilisées dans l'élaboration du programme, nous voyons un aperçu du programme et des thèmes qui feront l'objet des séances projetées avec un groupe de parents immigrants nouvellement arrivés dont les enfants fréquentent les écoles mentionnées. Enfin, nous abordons la composante évaluation du programme.

5.1 Recension des écrits

La recension des travaux de recherche est une activité fondamentale tant en service social que dans d'autres disciplines des sciences humaines et sociales. Elle permet de résumer tous les efforts des recherches antérieures sur un sujet donné. De ce fait, elle est utilisée afin de recueillir et de gérer les informations générées par un large corpus de documents. Dans le cadre du présent mémoire, l'objectif de la recension des écrits a permis de rendre compte de l'état d'un sujet à partir des écrits qui ont été faits sur celui-ci, de synthétiser les connaissances accumulées par différents champs de recherche et de résumer une littérature empirique ou théorique afin de fournir une compréhension plus globale de l'objet du programme.

Dans le cadre de la présente recherche et du développement d'un programme, nous avons principalement retenu les travaux relatifs au concept de l'engagement des parents nouvellement arrivés dans le milieu scolaire et les difficultés inhérentes à cet engagement, tant pour les parents que pour leurs enfants. Il a également été important de faire ressortir les besoins des parents et des enfants nouvellement arrivés et les défis auxquels ils font face en milieu scolaire. Par ailleurs, nous avons examiné les recherches et les travaux afin de choisir un cadre théorique pouvant permettre l'élaboration d'un tel programme. Pour l'essentiel, le cadre est un amalgame de plusieurs cadres : l'approche du Centre ontarien de prévention des agressions, l'approche féministe intersectionnelle et l'approche interculturelle dont nous avons discuté dans le chapitre précédent.

Les résultats de notre recension des écrits permettent de confirmer la nécessité d'élaborer un tel programme afin de faciliter l'engagement des parents dans l'intégration scolaire de leurs enfants.

5.2 Élaboration des lignes directrices du programme

Avant de procéder à l'élaboration du programme, il est important pour les travailleuses sociales et les travailleurs sociaux d'avoir des connaissances sur le groupe de parents nouvellement arrivés afin de maximiser le potentiel de changement au sein du groupe. Pour cette raison, nous établissons des lignes directrices pour le programme selon Turcotte et Lindsay (2007, p. 33-57) dans le tableau 5.1 afin de faciliter l'intervention en situation de groupe. Ainsi, à partir de ce modèle, une analyse est faite pour aider à identifier la nature, le but et les objectifs du groupe, les éléments structurels, les normes ou les ententes, les rôles, le leadership, le climat, la cohésion, la culture, la communication et les stades de développement du groupe.

Tableau 5.1 Analyse du groupe et lignes directrices du programme

Nature du groupe	<p>Selon Turcotte et Lindsay (2007), il est important que « les membres du groupe aient le sentiment d'appartenir au groupe, d'être interdépendants pour la réalisation de leurs projets individuels ou collectifs, conscients d'avoir besoin des uns et des autres et restent en interaction directe. » (p. 34).</p> <p>Dans le programme à élaborer, le type de groupe est un groupe formé, temporaire (durée fixe de sept séances), fermé (les participants commencent les séances ensemble et les terminent ensemble), et de soutien puisque les membres du groupe s'engagent à apporter des changements à leur situation individuelle.</p>
But	<p>Le but du groupe, selon Turcotte et Lindsay (2007), est « la raison d'être du groupe. En plus, de fournir une orientation et de servir de cadre de référence au ou à la TS et aux membres lorsqu'ils doivent prendre des décisions, le but sert de point de repère pour l'évaluation des résultats. » (p. 37).</p> <p>Dans le programme à élaborer, le but est de permettre aux parents nouvellement arrivés de soutenir l'intégration et l'éducation de leurs enfants dans un nouveau milieu scolaire.</p>
Objectifs du groupe	<p>Selon Turcotte et Lindsay (2007) « en intervention sociale, les objectifs du groupe sont le produit des interactions entre trois types d'acteurs : l'organisme, l'intervenant et les membres. Lorsque les responsables d'un organisme acceptent de soutenir un groupe, ils s'assurent que les objectifs visés concordent avec la mission, l'orientation idéologique et avec le type d'action privilégié par l'organisme. » (p. 37).</p> <p>L'objectif du programme à élaborer est que les parents acquièrent des outils pour pouvoir s'intégrer dans un nouveau pays afin de soutenir leurs enfants dans leur intégration dans le milieu scolaire de langue française.</p>
Éléments structurels	<p>Turcotte et Lindsay (2007) soulignent l'importance de « la structure lors de l'analyse du fonctionnement d'un groupe. La structure influence le déroulement des activités du groupe et la nature des interactions entre les membres et le ou la TS. Les principales composantes de la structure d'un groupe sont la taille, la composition et l'ouverture du groupe, ainsi que les dimensions d'espace et de temps. » (p. 39).</p> <p>Dans le programme à élaborer, la taille du groupe sera de cinq à 20 personnes.</p>

	<p>La composition du groupe est faite de parents nouvellement immigrés (mères, pères, tuteurs, tuteurs nouvellement arrivés), provenant de différentes ethnies.</p> <p>Arrivée au Canada : pas plus de cinq ans.</p> <p>Statut d'immigration : réfugiées ou réfugiés demandant l'asile, réfugiées et réfugiés conventionnels, immigrantes et immigrants reçus.</p> <p>Espace : le programme sera offert dans une école de langue française ou dans un organisme communautaire francophone au centre-ville d'une municipalité de l'Ontario (tout probablement dans le grand Toronto pour le coup d'envoi du programme). La salle sera organisée en U ou en cercle afin que toutes les personnes puissent se voir. On fournira un service de garde d'enfants, des collations et des billets d'autobus.</p> <p>Date des rencontres : les samedis de 10 h à 12 h, pendant sept semaines consécutives.</p>
Normes ou ententes	<p>Turcotte et Lindsay (2007) expliquent les normes comme « des règles de conduite sur lesquelles les membres se sont mis d'accord et qui font appel à un processus de conformité. » (p. 42).</p> <p>Dans le programme à élaborer, des ententes seront établies par les membres de groupe pour promouvoir un lieu sécuritaire et inclusif dans lequel chaque personne se sent libre de participer en respectant les droits de tous les membres, et sans se sentir jugée ou mal à l'aise.</p>
Rôles	<p>Turcotte et Lindsay (2007) confirment qu'« un rôle correspond à un ensemble de comportements qui caractérisent la participation d'un membre du groupe. Ces comportements peuvent être déterminés par les fonctions qu'assume le membre dans le groupe si c'est de rôle formel. » (p. 44; Bergeron, Côté-Léger, Jacques et Bélanger 1979) ou de rôle fonctionnel (Marcotte, 1986).</p> <p>Dans le programme à élaborer, le rôle du groupe est « orienté vers la solidarité, axé sur le maintien de relations harmonieuses entre les membres par l'entremise d'activités interactives, de groupes de discussion, et ainsi de suite ».</p> <p>Les membres contribuent « au maintien d'un climat positif dans le groupe » (Turcotte et Lindsay, 2007, p. 45), et à la valorisation et mise en commun des expériences. Le groupe sera aussi utilisé afin de valider le programme lors de la première expérimentation de celui-ci.</p>

	<p>Les personnes participant au programme feront des évaluations de façon régulière afin de prendre connaissance des changements à apporter à celui-ci s'il devait être offert de nouveau.</p>
Leadership	<p>Selon Hogg, Martin, Epitropaki, Mankad, Svensson et Weeden (2005, cité dans Turcotte et Lindsay, 2001), le terme « leadership » désigne une relation par laquelle certaines personnes (tel que la ou le TS) sont capables d'influencer les autres pour les amener à adopter des valeurs, des attitudes ou des comportements. Cette capacité d'influencer les autres n'est pas réservée à une seule personne; elle peut être l'objet d'un partage, et elle est généralement détenue par plusieurs membres (Bergeron, et collab., 1979).</p> <p>Dans le programme à élaborer, le style de leadership du ou de la TS adopté dans le groupe de soutien sera celui de leader démocratique qui recherche le maximum de participation des membres dans les prises de décisions, favorise la discussion, et partage les responsabilités dans la réalisation des activités du groupe.</p>
Climat	<p>Turcotte et Lindsay (2007) définissent le climat comme étant « l'atmosphère, l'ambiance dans laquelle se déroulent les activités. » (p. 51).</p> <p>Dans le programme à élaborer, le climat qui règne au sein du groupe influence la participation des membres. Il est nécessaire d'établir un climat de confiance, basé sur l'écoute, la valorisation et la compréhension mutuelle.</p> <p>Il serait important de souligner que le climat du groupe peut être influencé par le type d'animation de la ou du TS, par l'écoute des préoccupations du groupe, par sa taille, par les relations entre les membres, par le confort dans la salle, et ainsi de suite.</p>
Cohésion	<p>Turcotte et Lindsay (2007), mentionnent que « la cohésion correspond à l'ensemble des forces qui poussent les membres à participer activement au groupe ». (p. 51).</p> <p>Les éléments qui contribueront à la cohésion du groupe sont conformes à l'approche utilisée par le COPA lors des interventions avec les groupes : un sentiment d'appartenance et de cohésion qui s'exprime par l'utilisation du pronom « nous », l'intérêt démontré envers les autres membres, l'écoute, l'empathie et la transparence. (Turcotte et Lindsay, 2007, p. 53).</p> <p>La cohésion se développe dans un groupe où les membres acceptent les différences, expriment leurs intérêts ainsi que leurs préoccupations, ont confiance et se sentent à l'aise d'exprimer leurs</p>

		idées et leurs émotions. (Turcotte et Lindsay (2007, p. 53).
Culture		<p>Selon Turcotte et Lindsay (2007) « dans un groupe homogène, la culture se développe assez rapidement, car les membres partagent les mêmes valeurs et des expériences communes. Par contre, dans un groupe dont les membres sont différents, cela prend plus de temps pour que le système de valeurs de chaque membre s'amalgame dans un système cohésif de croyances. » (p. 53).</p> <p>Dans les chapitres précédents, nous avons mentionné l'importance de tenir compte de la culture des parents nouvellement arrivés qui correspond aux valeurs, croyances, habitudes et traditions partagées par les membres du groupe.</p> <p>Dans le programme, il s'agira d'établir des ententes, dès le début du programme, afin de promouvoir une culture saine et sécuritaire basée sur le respect des droits et des valeurs des autres. On respectera la promotion des différences. On reconnaîtra qu'il y a de nombreuses cultures, et plusieurs manières de voir le monde. Ceci aidera à diminuer l'ethnocentrisme²³, et ainsi de suite.</p>
Communication		<p>Turcotte et Lindsay (2007) mentionnent que « la communication ne se limite pas seulement aux paroles. Il est important de lire le langage corporel qui peut transmettre des signes et des messages pour remplacer, amplifier ou contredire une communication verbale. Leclerc (1999) montre plusieurs formes de communication, dont les formes de la communication non verbale par « la posture, les gestes, l'expression du visage, l'habillement, le cadre physique et le silence. » (p. 55).</p> <p>Dans le programme à élaborer, la ou le TS sera responsable de déterminer et de communiquer le thème de la séance, le déroulement des activités, de susciter des discussions et de lire le langage corporel des personnes participantes si certaines sont mal à l'aise avec un des thèmes.</p> <p>Le rôle des participantes et participants est de communiquer avec la ou le TS et aussi entre eux lors des échanges et des discussions, et d'exprimer leur confort ou leur malaise au sein de groupe, de prendre des décisions, et de suggérer de nouvelles idées en lien avec le thème.</p>
Stade de développement	de du	Dès le début du programme, Turcotte et Lindsay (2007) soulignent l'importance « d'observer les comportements pour être en mesure

²³ L'ethnocentrisme est la tendance à évaluer le monde principalement du point de vue de sa propre culture, à considérer « que sa propre culture est au centre de toute chose » et à juger les autres cultures selon les critères de sa propre culture. L'ethnocentrisme, c'est croire que sa culture est la culture valable, la plus importante et que certains ou tous les aspects de sa culture sont supérieurs à ceux des autres cultures. (COPA, 2010a, p. 123).

groupe	<p>d'anticiper les réactions afin de répondre aux besoins des membres, et faire les changements nécessaires, le cas échéant. » (p. 57).</p> <p>Dans le programme à élaborer, la ou le TS sera responsable d'évaluer les réactions émotives des membres du groupe avant et après la séance afin de prendre de bonnes décisions et d'apporter les changements nécessaires pour répondre aux besoins du groupe (Turcotte et Lindsay, 2007).</p> <p>Si les participantes et participants souhaitent poursuivre la discussion après les rencontres, la ou le TS se fera un plaisir de leur accorder du temps.</p>
--------	--

5.3 Modèle de développement du programme

La planification consiste à trouver des solutions à une situation insatisfaisante en déterminant les résultats qui répondront le plus efficacement aux problèmes et aux besoins recensés, ainsi que les mesures et les ressources nécessaires pour atteindre ces résultats (Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, 2010, p.10)²⁴.

Dans le cadre du programme, il s'agit de répondre à certains des nombreux besoins des parents afin qu'ils soutiennent leurs enfants dans leur intégration scolaire. Ainsi, la planification de programmes est une action dont l'objectif est de réaliser le but visé. C'est aussi une action qui est fondée sur la connaissance, ici entendue comme la recension des écrits effectuée sur l'engagement parental.

Pour Zúñiga (1994), la planification se définit ainsi :

- « La planification est un processus rationnel, systématique.
- Elle se base sur des critères explicites, qui font l'objet de consensus entre les personnes impliquées, et qui organisent l'action de la façon la plus efficace, compte tenu de l'information disponible.

²⁴ Voir : <http://www.ifrc.org/Global/Publications/monitoring/PPP-Guidance-Manual-FR.pdf>

- Son but est la recherche de la solution la plus efficace et la plus efficiente pour un problème.
- La solution devrait s'intégrer à un processus de prise de décision dans l'action, comme une orientation qui aiderait à réduire les possibilités d'action, à faire un choix parmi la multiplicité des buts possibles et dans un contexte de ressources limitées, à établir des priorités conséquentes.
- La planification exprime ses choix dans un langage budgétaire, qui tient compte de la contrainte d'agir dans le cadre des ressources toujours limitées, souvent insuffisantes, qui exigent des priorités et des pondérations sur l'importance relative des actions possibles.
- La planification est une action qui se donne les moyens de corriger sa propre démarche et de faire l'évaluation de son efficacité à partir de ses propres résultats.
- La planification fournit un plan d'action, d'organisation des activités, des moyens et de l'utilisation des ressources. » (p. 75 et 76).

L'élaboration du programme de soutien et d'engagement pour les parents nouvellement arrivés dont les enfants fréquentent les écoles de langue française en Ontario, s'est largement inspiré du modèle développé par Ricardo Zúñiga (1994) qui a écrit quelques documents sur la planification des programmes, et l'évaluation de l'action sociale. Dans son livre intitulé *Planifier et évaluer l'action sociale*, Zúñiga (1994) décrit un processus de planification de programmes qui nous a aidés à concevoir le nôtre en suivant les critères illustrés dans le (Tableau 5.1). Nous avons aussi tenu compte du fait que les groupes sont des systèmes sociaux composés de membres interdépendants ayant quatre fonctions :

- L'intégration permet d'assurer une certaine cohésion entre les membres.

Il serait important de créer le sentiment d'appartenance au sein du groupe, de soutenir les membres du groupe en les écoutant, les valorisant et les acceptant, en tenant compte de leurs statuts : légal, religieux, financier, intellectuel, orientation sexuelle, ethnicité, et ainsi de suite.

Dans le programme de soutien et d'engagement pour les parents nouvellement arrivés, une entente sera prise par les membres du groupe afin d'établir un milieu sécuritaire visant à assurer la confidentialité et où chaque personne se sent à l'aise et libre de parler et de poser des questions, sans se sentir jugée.

De plus, par exemple, certaines activités brise-glace, menées au début de chaque séance, pourraient encourager une discussion autour des expériences d'intégration auxquelles ont fait face les parents lorsqu'ils se sont installés au Canada.

- L'adaptation permet de répondre aux demandes de l'environnement.

Le programme va répondre au besoin d'élaborer un programme de soutien pour les parents nouvellement arrivés, comme mentionné lors de la consultation menée par le COPA en 2010, pour aider leurs enfants à s'intégrer dans le nouveau pays et dans un nouveau système d'éducation.

Certaines pratiques mises en valeur au Canada, telle la discipline positive, constituent une nouvelle approche au rôle parental. On s'attend à ce que les parents, tuteurs ou tutrices guident et encadrent leurs jeunes, mais ils manquent d'outils pour le faire (COPA, 2010). Le programme pourrait répondre à cette lacune.

- Le maintien permet de fixer les objectifs, l'identité et les procédures.

Dans le programme à élaborer, et selon le modèle de Zúñiga (1994), des objectifs seront fixés pour chacune des séances avec les parents, ainsi que les activités, le but et le déroulement de chaque étape.

Nous procéderons par l'entremise de plusieurs activités interactives comme des jeux de rôles, le visionnement de films ou de vidéos, des activités de réflexion suivies de discussions et d'échanges avec les parents.

- Les objectifs seront atteints en évaluant l'ensemble de chacune des séances et l'ensemble du programme offert (Parsons, 1964, cité dans Turcotte et Lindsay, 2007, p. 33).

Ces évaluations permettront de réajuster les objectifs de chaque séance après qu'elles aient été offertes une première fois, et dans le but de présenter à nouveau le programme.

Des objectifs ont été développés pour chacune des activités de chaque séance. Ils ont été élaborés en se basant sur les difficultés et les défis auxquels font face les parents et les enfants dès leur arrivée dans le pays d'accueil, et tout au long de leur intégration sociale comme dans le milieu scolaire.

Un exemple d'un objectif fixé pour l'une des séances est de sensibiliser les parents aux enjeux de l'immigration et des ses répercussions sur les parents ainsi que sur les enfants et les jeunes. L'activité choisie pour discuter de ce thème pourrait être un visionnement d'un film basé sur les témoignages des élèves nouvellement arrivés au Canada.

Zuñiga (1994) décrit les étapes du processus de planification des programmes. Il mentionne qu'elles ne suivent pas toujours la même chronologie et ne sont pas toujours présentées dans le même ordre. Toutefois, dans le cadre du développement du programme, le tableau 5.2, montre le chemin de la planification que nous avons utilisé.

Tableau 5.2 Chemin de la planification



Source : Zúñiga, 1994, p. 78.

Dans ce tableau, Zúñiga (1994) montre les éléments constitutifs de chacune des séances du programme à développer. Ainsi, chaque séance présentera toujours tous ces éléments et leur contenu.

- Le problème
- Le diagnostic (l'hypothèse d'explication)
- L'hypothèse d'intervention (le pari de la solution du problème)
- L'objectif décrit comme le résultat visé, visualisé d'avance, prévu et prédit)
- Les activités :
 - les durées, les séquences et les enchaînements
 - les participant.e.s, leurs tâches et leurs responsabilités
 - les ressources nécessaires
- Les résultats :
 - prévus et imprévus
 - impacts positifs (bénéfices secondaires)
 - les impacts négatifs (effets pervers) (p. 78)

Zúñiga (1994) mentionne que l'on devrait baser la planification du programme sur un « projet de société », une « mission », une « intention » et un « objectif général ». On devrait aussi élaborer un plan et un programme des activités à réaliser. Cela dit, pour le programme à planifier et à élaborer, dans le cadre du présent mémoire, et selon Zúñiga (1994), nous pouvons affirmer qu'à la suite des résultats des recherches effectuées et présentées dans le chapitre II, que notre « projet de société » vise un changement systémique pour traiter d'un enjeu très important, soit les défis auxquels font face les parents immigrants nouvellement arrivés par rapport à l'intégration de leurs enfants dans un nouveau milieu scolaire. Le projet et l'intention du programme sont d'offrir des informations, d'élargir la banque de ressources et de créer des réseaux de soutien. L'objectif est également de renforcer la capacité parentale afin que les parents puissent soutenir leurs enfants ou leurs jeunes qui fréquentent un nouveau système scolaire.

Afin de concevoir un programme d'action sociale, (Zúñiga, 1994) souligne trois aspects à définir :

- Le fait : la compréhension ou l'identification d'une situation sociale.
- Le problème : ce qui est en fait un « problème social » en termes de signes et d'indicateurs qui permettent de délimiter plus précisément le problème.
- L'action sociale : la recherche d'une solution conséquente (p. 25).

Pour identifier une réalité sociale, il est indispensable de comprendre la situation, de déterminer les enjeux qui aident à évaluer la gravité de la situation et, enfin, de trouver des moyens et des solutions de réduire l'impact négatif de la situation.

Zúñiga (1994) mentionne que « toute réalité sociale est perçue et comprise comme étant une unité ayant une valeur ou une absence de valeur, « évaluée » comme étant bonne ou mauvaise, problématique ou adéquate; elle demande une action cohérente avec le jugement de valeur pour favoriser son maintien ou pour chercher à la changer. Mais l'apparence de la réalité sociale reste : le social se présente habituellement comme une unité de fait, valeur et action ». (p. 24).

Basés sur le tableau 5.2, le processus et l'analyse de Zúñiga (1994) peuvent satisfaire les enjeux contenus dans le programme à élaborer, comme les suivants :

- Les enjeux et l'impact de l'immigration sur les parents nouvellement arrivés ainsi que sur les enfants ou adolescents.
- Les difficultés d'engagement et les besoins des parents afin de soutenir l'intégration de leurs enfants dans la vie scolaire.
- Le conflit intergénérationnel pouvant survenir entre les parents nouvellement arrivés et leurs jeunes.
- Le conflit entre les valeurs du pays d'origine et celles du pays d'accueil et les tiraillements entre les deux.

- Le besoin d'information sur les notions des droits et sur la *Loi sur les services à l'enfance et à la famille*.
- La compréhension de l'intimidation racialisée, du racisme, du sexisme, de la discrimination et de l'homophobie pouvant être vécue par les jeunes nouvellement arrivés dans le milieu scolaire et les outils pour les contrer.
- Le développement de compétences culturelles quant au système d'éducation des jeunes nouvellement arrivés.

5.4 Aperçu du programme et des thèmes

Dans les chapitres précédents, nous avons cerné plusieurs enjeux qui empêchent les parents nouvellement arrivés de participer à la vie scolaire de leurs enfants ou adolescents, dont les suivants : les répercussions de l'immigration sur les parents et les enfants nouvellement arrivés, le manque d'information sur les notions des droits et sur la *Loi sur les services à l'enfance et à la famille*, l'identité, les compétences culturelles, le conflit des valeurs, le fonctionnement différent du système d'éducation des écoles de langue française, la marginalisation des parents nouvellement arrivés dans la société d'accueil, les conflits intergénérationnels entre les parents et les adolescents, et ainsi de suite.

Dans la conception du programme destiné aux parents nouvellement arrivés, nous nous basons sur tout ce qui a précédé en matière d'analyses et de discussions afin d'aider les parents à mieux s'intégrer dans le pays d'accueil en les renseignant sur le fonctionnement de la société, les lois, la dynamique du pouvoir systémique ainsi que sur le système d'éducation. Dans un tel contexte interculturel, les parents pourront mieux soutenir leurs jeunes dans leur cheminement scolaire. Nous élaborerons le programme de soutien et d'engagement en nous basant sur tous ces enjeux. Voici les thèmes des sept rencontres à planifier :

- Première rencontre : Enjeux de l'immigration.
- Deuxième rencontre : Engagement parental dans la vie scolaire de leurs enfants.
- Troisième rencontre : Conflits intergénérationnels.
- Quatrième rencontre : Négociation des valeurs.
- Cinquième rencontre : Discipline positive.
- Sixième rencontre : Ensemble contre les injustices sociales comme, entre autres, l'intimidation, le racisme, le sexisme, la discrimination et l'homophobie.
- Septième rencontre : Célébration et clôture du programme.

5.5 Évaluation

Selon Turcotte et Tard (2007, cité dans Mayer, et collab.) :

L'évaluation est un regard critique sur l'action. Évaluer, c'est porter un jugement sur l'intervention à la lumière d'informations pertinentes, et cela dans le but de prendre une décision s'il doit être poursuivi tel quel, modifié, adapté partiellement ou si certaines de ses activités doivent être supprimées (p. 327).

Dans le présent mémoire, nous allons élaborer le programme de sept séances selon le modèle de Zúñiga (1994, p. 78) en incluant toutes les activités et les ressources pour chacune des séances. Toutefois, ce n'est qu'après un premier essai du programme que nous pourrons l'évaluer. Par contre, pour chacune des séances, nous allons développer un formulaire d'évaluation afin que chaque membre du groupe participant puisse évaluer la rencontre et l'ensemble des activités offertes. Ce n'est que lorsque le programme sera terminé que nous pourrons l'évaluer globalement en prenant en considération les suggestions du groupe. Bref, ce n'est que lorsque le programme sera terminé qu'une évaluation finale permettra de pouvoir compiler les résultats et

analyser les données. Nous pourrons ainsi comparer les résultats aux objectifs de chaque séance en vue d'apporter les modifications nécessaires, le cas échéant.

Le prochain chapitre présente l'ensemble des séances projetées pour le programme.

CHAPITRE VI

PROGRAMME DE SOUTIEN ET D'ENGAGEMENT DES PARENTS NOUVELLEMENT ARRIVÉS DONT LES ENFANTS FRÉQUENTENT LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE

Ce chapitre porte sur le contenu du programme de soutien et d'engagement destiné aux parents immigrants nouvellement arrivés, et dont les enfants fréquentent l'école de langue française. Son objectif principal est de répondre aux besoins, et d'outiller les parents immigrants nouvellement arrivés à s'intégrer davantage dans le milieu scolaire afin de soutenir leurs enfants qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario.

Le programme aborde plusieurs thèmes échelonnés sur sept séances. Ceux-ci traitent des enjeux importants auxquels les parents, tutrices et tuteurs immigrants nouvellement arrivés, peuvent faire face lors de leur arrivée dans le pays d'accueil, en l'occurrence ici, au Canada, et plus particulièrement en Ontario français. Le programme traite également des défis liés à un nouveau système d'éducation et à l'intégration scolaire des enfants. Entre autres, on aborde les thèmes suivants : les enjeux de l'immigration pour les enfants et les parents, l'engagement des parents dans le milieu et la vie scolaire de leurs enfants, les conflits intergénérationnels, la négociation des valeurs, la discipline positive, l'intimidation et les injustices sociales en milieu scolaire ainsi que d'autres ressources visant à soutenir les enfants et les jeunes à l'école.

Le contenu de chacune des sept séances est présenté sous le même format et s'inspire du déroulement (chemin) de la planification d'un programme de Zúñiga (1994), tel qu'il a été présenté dans le précédent chapitre : le problème, le diagnostic (l'hypothèse d'explication), l'hypothèse d'intervention (le pari de la solution du

problème), l'objectif (résultat visé, visualisé d'avance, prévu, prédit), les activités (la durée, la séquence et les enchainements, les participants, les tâches et les ressources nécessaires), et les résultats (prévus et imprévus, les impacts positifs et les impacts négatifs).

Les ressources nécessaires pour chacune des rencontres se trouvent à la fin de chacune des séances pour que la ou le TS les imprime et les distribue aux personnes participantes au programme, selon les besoins. Par ailleurs, on recommande que l'équipe d'animation soit formée de deux TS (une travailleuse sociale et un travailleur social de préférence) ou d'une ou d'un TS et d'une travailleuse ou d'un travailleur d'établissement scolaire (TÉE). Il est important de souligner la présence des TÉE au sein du groupe car leur rôle est d'informer, d'orienter et de diriger les familles vers les services qui peuvent les aider à s'intégrer dans le pays d'accueil, à soutenir leurs jeunes dans le système scolaire de langue française de l'Ontario et à les encourager à participer au groupe de soutien afin de les aider à briser leur isolement.

6.1 Séance 1 : Enjeux de l'immigration

La première séance porte sur les enjeux de l'immigration et ses répercussions sur les enfants et les parents nouvellement arrivés ainsi que sur les défis d'intégration²⁵.

6.1.1 Thème de la rencontre : Les enjeux de l'immigration

6.1.2 Le problème

L'enjeu de l'immigration, le choc culturel et la perte d'identité sociale ont des répercussions sur les parents et les enfants ou adolescents nouvellement arrivés et sur la participation des parents dans l'éducation des enfants et adolescents.

²⁵ Comme les propos pour chacune des séances sont relativement courts, selon les rubriques, nous avons opté pour les présenter à simple interligne.

Les buts de la séance sont les suivants :

- Se présenter et développer une entente mutuelle pour l'ensemble des séances.
- Discuter des enjeux de l'immigration pour les parents et leurs enfants.
- Aborder les enjeux du choc culturel vécus par les parents et leurs enfants.
- Discuter de l'identité sociale des parents et de leurs enfants.
- Aborder la question des droits et responsabilités des parents et de leurs enfants.

6.1.3 Le diagnostic (l'hypothèse d'explication) :

Lorsque les parents nouvellement arrivés commencent à s'installer dans un nouveau pays, ils font face à beaucoup d'enjeux qui les empêchent de participer à la vie scolaire de leurs enfants. En effet, ils sont préoccupés à l'idée de se trouver un emploi, à comprendre le fonctionnement de la société (par exemple, le système de santé, le système juridique, le système social, etc.), et à comprendre le nouveau système d'éducation.

6.1.4 L'hypothèse d'intervention (le pari de la solution du problème) :

Lorsqu'on leur offre un endroit sécuritaire, les parents peuvent parler de leurs défis et de leurs expériences, et apprendre de leurs pairs des stratégies et des solutions à appliquer à leurs problèmes d'immigration et d'intégration. Dans le même ordre d'idées, les parents peuvent se sentir à l'aise de parler librement sans avoir l'impression d'être jugés.

Les buts liés à l'hypothèse d'intervention sont les suivants :

- Offrir un endroit sécuritaire et respectueux.
- Présenter des informations afin de les soutenir.
- Renforcer les capacités des parents afin qu'ils soutiennent leurs enfants.
- Briser l'isolement en créant des réseaux et des liens aux ressources sociales et communautaires.

6.1.5 L'objectif (résultat visé, visualisé d'avance, prévu, prédit)

L'objectif est que les parents nouvellement arrivés se sentent en sécurité et plus confiants au sein du groupe.

Les buts de l'objectif sont les suivants :

- Que les parents se sentent acceptés et inclus dans le groupe.
- Que les parents se sentent fiers de leur identité culturelle.
- Que les parents soient renseignés sur leurs droits et ceux de leurs enfants.
- Que les parents connaissent les ressources disponibles dans la communauté scolaire et ailleurs pour qu'ils puissent débiter le processus d'acculturation.

6.1.6 Les activités (la durée, la séquence, les participantes et participants, les tâches et les ressources nécessaires)

Tâches préalables : avant l'arrivée des parents à la séance, il est recommandé de préparer une collation saine et des boissons. De plus, l'accueil sera plus chaleureux si on décore la salle, par exemple, avec des rubans de couleur, des ballons, des drapeaux de plusieurs pays incluant le drapeau canadien, et si on écrit, par exemple sur un tableau « Bienvenue aux parents nouvellement arrivés au Canada ». Ce faisant, les parents sentiront que la travailleuse sociale ou le travailleur social et la ou le TÉE les valorisent.

6.1.6.1 Activité 1 : Brise-glace

Nom de l'activité : Origine de son nom (voir tableau 6.1.1).

Courte description de l'activité : Chaque personne se présente et peut parler de l'origine de son prénom ou de son nom. « D'où vient ce prénom ou nom de famille? Qui a choisi ce prénom ou ce nom? »

But de l'activité : Cette activité fournit une excellente occasion aux parents nouvellement arrivés de commencer à s'approprier, de « s'ouvrir », et de se sentir à l'aise dans le groupe. Même les parents les plus timides peuvent avoir quelque chose à raconter, surtout si le prénom a été choisi par leurs ancêtres et qu'il provient du pays d'origine. On renseigne ainsi les autres personnes participant à la séance sur l'origine et la signification de chaque prénom provenant de plusieurs pays différents.

Étapes : La ou le TS commence par se présenter et expliquer la signification de son nom, l'origine de son nom et la personne qui a choisi son nom (si applicable).

6.1.6.2 Activité 2 : Ententes avec les parents

Courte description : Avant le commencement du programme, il est important d'établir des ententes ou un code de conduite pour chacune des séances, et pour toute la durée du long du programme, afin que tout le monde soit sur la même longueur d'onde.

But de l'activité : Établir une entente avec les parents pour promouvoir un milieu respectueux où chaque personne peut se sentir libre, à l'aise au sein du groupe, sans crainte de poser une question ou de se faire ridiculiser ou juger.

Étapes de l'activité : Cette activité débute avec une question posée par le ou la TS :

- Que pouvons-nous faire pour établir un milieu sécuritaire où chaque personne peut se sentir à l'aise de poser des questions sans se sentir jugée ou mal à l'aise?

Sur une grande feuille, la ou le TS écrit les réponses des parents. Par exemple : « écouter attentivement, ne pas interrompre la personne qui parle, ne pas rire de la réponse des autres, ne pas imposer ses valeurs sur les autres, ne pas dire de mots blessants, respecter la culture des autres, et ainsi de suite ».

La ou le TS peut ajouter en discutant de « la confidentialité à respecter ». Il importe que tout ce qui passe dans le groupe reste dans le groupe, et que les parents ne puissent divulguer des informations sur les autres personnes à l'extérieur du groupe.

La ou le TS peut terminer cette activité en mentionnant que tout le monde a le droit de se sentir en sécurité, peu importe son ethnicité, sa religion, la couleur de sa peau, son statut social ou économique, son orientation sexuelle, et ainsi de suite. Si le groupe est d'accord avec cette entente, le ou la TS demande à chaque personne nouvellement arrivée de tracer sa main et de signer la feuille sur le mur à titre de symbole d'engagement, et ce incluant la ou le TS.

6.1.6.3 Activité 3 : Carte géographique

Courte description : Mettre une punaise sur le pays d'origine des participantes et participants pour apprendre d'où les parents viennent (voir tableau 6.1.1. à la suite de la séance 1)

Buts de l'activité :

- Célébrer et promouvoir la diversité au sein du groupe.
- Connaître les différents pays d'origine des parents nouvellement arrivés qui participent au groupe de soutien et d'engagement.

Étapes de l'activité : Dans cette activité, on demande aux personnes participant à la rencontre de se rendre au tableau. Ce tableau représente la carte géographique du monde. La ou le TS demande à chaque personne de mettre une punaise sur son pays d'origine. On demande à la ou le TS de faire de même. Il y a ensuite une discussion et, à sa suite, la ou le TS remercie les parents en mentionnant le pays d'origine de toutes les personnes qui participent au groupe.

Contenu de la discussion en grand groupe : Voici quelques questions pouvant être posées :

- Quel est votre pays d'origine?
- Demander au groupe de nommer les avantages et les forces de la diversité.
- Demander au groupe de nommer les défis de la diversité.
- Demander au groupe de dire ce qui distingue le Canada des autres pays.

Conclusion sur l'activité : La ou le TS pourrait terminer cette activité en concluant que la diversité permet à toutes et tous d'apprendre des choses sur les différentes façons de vivre, de s'enrichir culturellement, de voir la beauté et la complexité des êtres humains, d'avoir plus de choix, et ainsi de suite.

6.1.6.4 Activité 4 : Visionnement du film « Une vie, deux mondes »

Courte description de l'activité: La ou le TS aura une copie de la vidéo du film « Une vie, deux mondes », ou pourra la consulter sur YouTube en ligne pour avoir accès. Une discussion sur le processus et les enjeux d'immigration sera entamée après le visionnement du film.

Remarque sur le film : Le film pourrait provoquer des émotions chez certaines personnes. Il est donc important de reconnaître que l'immigration peut provoquer des émotions difficiles à gérer. La ou le TS encourage les parents à parler de leurs sentiments et de leurs émotions, pendant ou après la séance.

Buts de l'activité : Avec les parents, il s'agit :

- D'explorer la complexité et les enjeux de l'immigration.
- De partager collectivement les inquiétudes liées :
 - au processus d'intégration et d'adaptation dans un nouveau pays ;
 - au processus d'intégration et d'adaptation dans une nouvelle collectivité ;
 - de discuter des enjeux et des défis de leurs enfants dans le processus d'intégration et d'adaptation dans une nouvelle collectivité et surtout dans une école.

Étapes de l'activité : Visionner ensemble le film suivant : *Une vie, deux mondes* (<https://www.youtube.com/watch?v=Fprg-pEwKyo>). Le COPA a créé ce film en 2010. Il présente des témoignages des élèves et des adultes nouvellement arrivés pour susciter une discussion sur le choc culturel, l'adaptation et l'intégration des jeunes nouvellement arrivés dans les écoles de langue française de l'Ontario. Elles et ils nous donnent un aperçu de certains des défis à relever lorsqu'on quitte son pays d'origine pour s'installer au Canada.

Contenu de la discussion: Discussion du processus de migration au Canada en grand groupe. Voici quelques questions pouvant être posées, et suite au visionnement du film la ou le TS peut orienter la discussion à partir des questions suivantes :

- Avez-vous vécu des expériences similaires?
- Pour quelles raisons les personnes immigrèrent-elles (par exemple : éducation, emploi, rejoindre la famille, guerre, crise économique, et ainsi de suite)?
- Quels défis doivent relever les personnes nouvellement arrivées?
- Pensez-vous que l'immigration a un impact sur les enfants et les jeunes?
- Quelles sont les répercussions de l'immigration?
- Y a-t-il des expériences positives ou des sentiments positifs associés à votre nouvelle vie au Canada, pour vous et pour vos enfants?
- Comment faites-vous pour composer avec les sentiments difficiles en tant qu'adulte?

- Comment faites-vous pour aider vos enfants à composer avec les sentiments difficiles qu'ils vivent suite à leur expérience d'immigration?
- Y a-t-il des ressources à l'école ou dans la collectivité qui peuvent aider?
- Avez-vous d'autres commentaires à ajouter?

6.1.6.5 Activité 5 : L'identité

Courte description : Durant cette activité, les parents passent par un processus de réflexion sur leur identité, les aspects positifs et négatifs de leurs identités, le changement de certains aspects de leurs identités qui a été influencé par l'immigration à un nouveau pays.

Buts de l'activité :

- Prise de conscience à la construction de l'identité dans un nouveau pays.
- Le lien entre les enjeux de l'oppression et les injustices avec l'enjeu de l'identité.

Étapes de l'activité :

- Distribuer une petite boîte avec un couvercle à chaque membre du groupe.
- Distribuer plusieurs papiers autoadhésifs (*sticky note*) à chaque personne.
- Demander à chaque personne d'écrire une caractéristique de son identité lorsqu'elle se trouve dans différents contextes, dans différents endroits, à différents moments de sa vie, avec différentes personnes.
- Demander à chaque personne de coller sur le couvercle de la boîte les caractéristiques qu'elle aimerait afficher ou partager avec le groupe et de cacher les autres dans la boîte lesquelles, la personne ne se sent pas à l'aise d'en partager avec le groupe.

Contenu de la discussion : Suite à cette activité, la ou le TS ou TÉE peut orienter la discussion à partir des questions suivantes :

- Qui êtes-vous?
- Quelles sont les différentes composantes de votre identité?

- Avec quel groupe social partagez-vous des choses en commun?
- Quels sont les aspects de votre identité qui sont importants et pour quelles raisons?
- Quels sont les aspects de votre identité qui sont moins importants et pour quelles raisons?
- Y a-t-il des émotions positives qui peuvent être associées à un aspect de votre identité (par exemple : selon le contexte, le lieu, vos interactions avec les autres)?
- Y a-t-il des émotions négatives qui peuvent être associées à un aspect de votre identité (par exemple : selon le contexte, le lieu, vos interactions avec les autres)?
- Pour quelles raisons est-ce qu'il pourrait être difficile d'afficher certaines caractéristiques de votre identité?
- Comment vous sentez-vous quand un aspect de votre identité demeure caché?
- Selon vous, quel est l'impact de cacher un aspect de votre identité, par exemple, sur vous-même ou sur les autres membres de votre famille ou de votre entourage?
- Y a-t-il quelque chose qui pourrait vous permettre de partager plus facilement cet aspect caché de votre identité (par exemple, un changement dans la société, un changement personnel, une stratégie, une compétence, un outil, etc.)?
- Comme parents, quelles sont les stratégies à apporter pour votre enfant afin qu'il puisse mieux reconnaître, choisir, apprécier et jouir de son identité?

Conclusion sur l'activité : La ou le TS pourrait terminer cette activité en concluant que l'identité est un élément clé de l'expérience et du vécu de chaque personne. Pour vivre son identité de façon positive, il est nécessaire de la choisir librement et qu'une personne puisse l'exprimer dans tous les contextes de sa vie. Il est également essentiel que d'autres respectent et célèbrent votre identité et la manière que vous choisissiez de l'exprimer. Pour le COPA (2010a) « La construction de l'identité est un processus d'autoréflexion, libre et basé sur le choix » (p.15). Il est aussi important de donner le choix à vos enfants d'exprimer leur identité à leur façon sans avoir à

imposer tous les aspects de leur identité. Selon le COPA (2010a) « comme individus, nous ne sommes pas restreints à une identité unique et fixe. Elle est changeante et multiple, influencée par plusieurs éléments. Le vécu, la famille, les modèles accessibles, la vie quotidienne, les milieux que nous fréquentons, nos interactions, nos expériences personnelles, nos opinions et nos idées sont tous des facteurs qui peuvent modifier notre identité et la rendre flexible et dynamique » (p. 15).

6.1.6.6a Activité 6a : Les concepts des droits selon l'approche du COPA

Courte description de l'activité : Dans cette activité, les parents explorent leurs droits dans un nouveau pays, et d'autres droits fondamentaux selon l'approche du COPA (1995) (voir le tableau 6. 1. 2)

Buts de l'activité :

- Présenter les droits qui sont à la base de l'approche du COPA (1995) et expliquer le lien entre ces droits et les agressions.
- Faire le lien entre les droits et le vécu des personnes nouvellement arrivées.

Étapes de l'activité : Avant de faire cette activité, la ou le TS pose au groupe la question suivante :

- Quels sont les droits que vous avez ou que les personnes nouvellement arrivées ont?

Ensuite, la ou le TS résume tous les droits qui ont été mentionnés par les participantes et participants, et mentionne que le COPA regroupe tous ces droits dans trois droits importants et principaux que tout le monde a, incluant les enfants :

- Le droit d'être en sécurité.
- Le droit d'être forte et fort.
- Le droit d'être libre.

Ces droits vont aider à reconnaître si les personnes vivent des injustices ou des agressions.

Description de l'activité :

- Accrocher trois grandes feuilles dans la salle.
- Écrire sur une feuille le mot « Sécurité ».
- Écrire sur la deuxième feuille le mot « Force ».
- Écrire sur la troisième feuille le mot « Liberté ».

Présenter les trois droits qui sont à la base de l'approche du COPA. Inviter les parents à circuler dans la salle et à écrire ou à dessiner la signification de ces trois droits. La ou le TS peut poser les questions suivantes :

- Sécurité : Qu'est-ce que la sécurité signifie pour vous et pour vos enfants?
- Force : Qu'est-ce que la force signifie pour vous et pour vos enfants?
- Liberté : Qu'est-ce que la liberté signifie pour vous et pour vos enfants?
- Droits et responsabilités :
 - Est-ce que des responsabilités viennent avec ces droits?
 - Quelle est la responsabilité avec le droit à la « liberté »?
 - Comment pouvons-nous encadrer le droit à la liberté sans brimer les droits de nos enfants et de nos jeunes?
 - Quelle est la différence entre un droit et un privilège?

Conclusion sur l'activité : La ou le TS peut ajouter que TOUT le monde, qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon, peu importe l'âge, la culture, la langue, la religion, l'orientation sexuelle ou toute autre différence, a le droit à la sécurité, à la force et à la liberté.

6.1.6.6b Activité 6b : Lien entre les droits et les injustices sociales

Courte description de l'activité : Jeu de rôle entre deux amies nouvellement arrivées au pays (Amiel et Amie 2). Le jeu de rôle est un outil interactif qui reflète la réalité de certaines situations que peuvent vivre les enfants, les jeunes, les personnes nouvellement arrivées, et d'autres groupes dans notre société (voir tableau 6.1.3).

But de l'activité : Voir le lien entre les droits et les injustices sociales

Étapes de l'activité : La ou le TS joue le rôle d'une amie nouvellement arrivée et la ou le TÉE joue le rôle d'une autre amie nouvellement arrivée. À la suite, on suscite une discussion avec les participantes et participants pour explorer la signification du jeu de rôle.

Discussion en groupe sur l'activité : Voici quelques questions afin d'orienter la discussion :

- Comment Amie 2 s'est-elle sentie dans le jeu de rôle?
- Quelles sont nos responsabilités envers les amies et amis, et les membres de nos familles qui nous aident lors de notre établissement au Canada? Y a-t-il des limites à ces responsabilités?
- Qu'est-ce qui est arrivé aux droits d'Amie 2?
- Qu'arrive-t-il lorsque vos droits sont brimés?
- Est-ce qu'il y a eu une agression? Quel type?
- Qu'est ce qu' Amie 2 pourrait faire dans cette situation pour garder ses droits sans enlever les droits de Amie1?
- Y aura-t-il des conséquences à l'amitié si Amie 2 s'affirme?

Conclusion sur l'activité : La ou le TS peut mentionner à la fin de la discussion que toutes et tous ont des droits, et personne n'a le droit de les enlever. Par contre, nous avons aussi la responsabilité de ne pas enlever les droits des autres. Lorsque nous subissons une agression, nous perdons notre droit à la sécurité, à la force et à la liberté.

6.1.6.7 Tour de table, rétroactions sur la journée

La ou le TS remercie les membres du groupe de leur participation et de leur courage d'avoir participé au groupe de soutien. La ou le TS ou TÉE pourrait faire un tour de table pour prendre le pouls du groupe, et pour demander aux personnes participantes s'il y a des éléments dont ils aimeraient discuter lors de la prochaine séance. La ou le TS ou TÉE remet la feuille d'évaluation, qui se trouve au tableau 6.1.4, à la suite de la séance, pour pouvoir améliorer le programme à l'avenir.

6.1.7 Les résultats : prévus et imprévus, les impacts positifs et les impacts négatifs

Impacts positifs :

- Les parents nouvellement arrivés se sentiront valorisés et soutenus, moins isolés.
- Ils auront un plus grand sentiment de sécurité et d'appartenance dans la société canadienne.
- Ils seront plus outillés d'apprendre des informations sur les droits et la responsabilité de garder leurs droits sans enlever les droits des autres incluant les enfants.
- Ils seront plus en mesure de voir le lien entre les droits et les agressions ou les injustices sociales

Impacts négatifs :

- Les parents nouvellement arrivés pourraient vivre des expériences de vie différente, ce qui pourrait faire en sorte qu'ils réagissent différemment au contenu de cette séance.
- Ils pourraient revivre des traumatismes ou des émotions difficiles liés au processus d'immigration.
- Les parents pourront sentir que les enfants au Canada ont plus de droits que les adultes et cette perception pourrait créer un sentiment de perte de contrôle et d'insécurité.

Tableau 6.1.1 Carte géographique du monde



Tableau 6.1.2 Logo du COPA et droits : droit à la sécurité, à la force et à la liberté



Tableau 6.1.3 Jeu de rôles : Le lien entre les droits et les injustices sociales

La ou le TS peut animer le rôle d'une amie nouvellement arrivée au Canada et la ou le TS ou TÉE pourrait animer le rôle d'une autre amie nouvellement arrivée.

TS1 : Amie 1

TS2 ou TÉE : Amie 2

Amie 1 : Bonjour, comment ça va?

Amie 2 : Je vais bien merci.

Amie 1 : Merci de venir me rencontrer au café, je voulais te parler très urgent.

Amie 2 : Qu'est-ce qui se passe? Tu m'inquiètes!

Amie 1 : J'ai besoin que tu me prêtes de l'argent parce que j'ai besoin d'acheter une robe de soirée pour une fête que je vais y aller pendant la fin de semaine.

Amie 2 : Ouf j'ai pensé que ton affaire était plus grave que ça. À vrai dire, je n'ai pas d'argent à te prêter, tu sais, je suis sur l'assistante sociale et l'argent est très limité.

Amie 1 : Oui, je le sais bien, mais c'est la première fois que je te demande de m'aider, j'ai pensé que nous sommes de vraies amies et tu es ma soeur ici dans un nouveau pays.

Amie 2 : Et je le suis, mais je ne peux pas te donner de l'argent, j'en ai vraiment besoin pour acheter les fournitures scolaires à mes enfants avant la rentrée scolaire. Par contre, j'ai beaucoup de belles robes que je pourrais te prêter pour ta soirée.

Amie 1 : Non merci, je voulais acheter la robe de soirée. Elle est très importante pour moi. Par contre, j'avais pensé que tu n'allais jamais refuser de me donner l'argent après tout ce que j'ai fait pour toi et pour ta famille, c'est moi qui t'accompagne partout pour faire la carte de santé, chercher une garderie, chercher un appartement, t'aider avec les devoirs de tes enfants, etc. Je ne t'ai jamais dit non et je le faisais avec beaucoup d'amour, parce que je suis ton amie et les amies s'entraident. Mais malheureusement, parfois, l'amitié va dans un seul sens, et elle n'est pas mutuelle.

Amie 2 : *Se sent mal, les yeux rivés par terre, elle dit à vois basse :* « OK, combien d'argent tu en as besoin?

Amie 1 : Tout heureuse, elle dit : « 50 \$, tu es ma meilleure amie du monde, je vais te les remettre aussitôt que possible »

Amie 2 : *Soupir!* Ok, tu peux passer dans deux jours pour chercher l'argent. Je pense que je vais attendre au mois prochain avant d'acheter les fournitures scolaires et les vêtements pour les enfants.

Tableau 6.1.4 Feuille d'évaluation de la séance

Séance 1 : Titre de la rencontre « Enjeux de l'immigration ».

Consigne : veuillez répondre aux questions à l'aide de l'échelle suivante :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

1. De façon générale, comment évaluez-vous le déroulement de la séance sur :
L'enjeu de l'immigration?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

2. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient bien préparées?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

3. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient à l'écoute?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

4. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient respectueuses de vos besoins?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

5. Vous sentez-vous mieux informés sur les droits et les responsabilités?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

6. Vous sentez-vous mieux informés sur les enjeux d'immigration et l'impact sur vous et sur nos enfants?

☐ Très satisfaisant

☐ Satisfaisant

☐ Insatisfaisant

☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

7. Vous sentez-vous mieux informés sur l'identité et les défis d'intégration?

☐ Très satisfaisant

☐ Satisfaisant

☐ Insatisfaisant

☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

8. Nommer trois éléments de la séance que vous avez appréciés.

9. Nommer les éléments de la séance que vous avez le moins appréciés.

10. Avez-vous des commentaires à ajouter ou des suggestions à faire pour nous aider à améliorer la séance 1?

Merci de votre présence et de votre écoute.

Tableau 6.1.5 Ressources pour la séance 1

Ces ressources peuvent être présentées par la ou le TS afin d'aider les parents ainsi que les enfants provenant d'un pays en guerre.

L'impact du conflit armé sur l'intégration des femmes immigrantes et réfugiées francophones en Ontario.

PLANTE, Nathalie, Angèle BASSOLE, Hoori HAMBOYAN, Michèle KÉRISIT et Marta YOUNG (2005). « Le Mouvement ontarien des femmes immigrantes francophones (MOFIF) », *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, Vol. 11, No 1, p. 178-186, page consultée le 2 août 2016, <http://www.erudit.org/revue/ref/2005/v11/n1/013064ar.pdf>

Arc-en-ciel :

Le programme « Jouons avec les arcs-en-ciel » est une thérapie par le jeu mise au point par le YWCA qui vise à guérir les traumatismes chez les enfants de 6 à 12 ans ayant vécu dans des pays en situation de crise ou de conflit politique avant d'émigrer au Canada. Les jeunes doivent prendre part à 12 séances de groupe et leurs parents assistent à trois séances. La thérapie est caractérisée par des activités de créativité par exemple : jeux, dessins, peinture, pièces de théâtre et contes, au cours desquelles les thérapeutes abordent divers thèmes avec les

jeunes : sentiments, rêves, angoisses, trous de mémoire, résolution de conflits, gestion du stress, choc culturel, sécurité et estime de soi.
<http://www.leblocnotes.ca/node/401>

Ton étoile du Nord :

Cahier destiné aux jeunes ayant vécu la guerre ou des moments de grande violence sociale avant de fréquenter une école au Canada. Publié en 2012, *Ton étoile du Nord* est un projet conjoint du COPA et de l'Institut canadien d'éducation sur les génocides (ICESG) qui vise à rejoindre les enfants qui sont témoins et survivants de conflits armés et qui se retrouvent dans les écoles canadiennes. Cette ressource rejoint les objectifs de l'équité et de l'inclusion puisqu'elle reconnaît les défis particuliers que peuvent vivre les enfants dont la violence sociale ou politique fait partie de leur vécu et les besoins spécifiques par rapport à leur inclusion dans la salle de classe. L'auteure, Nathalie Sirois, cite Judith Herman au sujet du type d'excuses qui peuvent justifier des réactions d'adultes qui parfois repoussent (inconsciemment ou pas) les enfants rescapés de ces agressions: « ce n'est jamais arrivé; la victime ment; la victime exagère; la victime s'est attiré ce qui lui est arrivé et puis, de toute manière, il est temps d'oublier le passé et de passer à autre chose ».

Pour mettre en application les réflexions proposées dans cette ressource, un nombre important d'exercices permettent à l'élève de s'exprimer et de mettre en images et en mots les expériences vécues et qu'il choisit de partager. La note à l'intention des adultes-accompagnateurs donne des pistes pour mieux soutenir l'élève dans ce processus. La note destinée aux élèves leur propose une série d'activités pour mieux apprivoiser leurs souvenirs et leurs sentiments par rapport à leurs expériences. Les élèves peuvent choisir de procéder, à leur propre rythme, à travers les activités qui leur semblent les plus pertinentes. Par exemple, les élèves peuvent explorer la culpabilité, la honte et le pardon, partager des expériences de joie, d'inquiétude, de colère ou d'espoir ou composer avec des expériences de combat à titre d'enfant-soldat ou de la perte d'un être cher dans le combat à partir du partage.

L'approche de *Ton étoile du Nord* mise sur le développement des capacités de l'enfant de démêler ses expériences, de trouver des adultes dignes de confiance qui peuvent lui venir en aide dans son cheminement et dégager sa résilience. Bien sûr, l'image de l'étoile représente l'enfant au centre et dont les pointes sont des adultes « qui se rassemblent autour ». Pour plus d'informations sur *Ton Étoile du Nord*, veuillez consulter le lien : <http://www.teeontario.ca/Publications/81/Ton-étoile-du-Nord/140>

6.2. Séance 2 : Engagement parental

6.2.1 Thème de la rencontre : Engagement parental dans la vie scolaire de leurs enfants

Dans la deuxième séance du programme de soutien aux parents nouvellement arrivés dans la vie scolaire de leurs enfants, nous proposons des activités interactives avec les parents afin de leur permettre de s'engager et d'approfondir leurs connaissances sur l'ensemble du système scolaire : les rôles de la direction des écoles et de leur personnel enseignant, le fonctionnement des écoles primaires et secondaires, et le fonctionnement du système d'éducation de langue française de l'Ontario. Pour ce faire, nous allons présenter plusieurs ressources disponibles aux parents nouvellement arrivés afin qu'ils les connaissent, qu'ils puissent les consulter et qu'ils puissent les utiliser pour soutenir leurs jeunes dans leur nouveau milieu scolaire.

6.2.2 Le problème

La recension des écrits indique que les parents nouvellement arrivés manquent d'information sur le processus d'inscription, d'admission et de placement en milieu scolaire. De plus, elle montre que ces parents ne connaissent pas le fonctionnement du système scolaire concernant la discipline, les règlements scolaires, et communautaires. Ces lacunes augmentent la vulnérabilité des parents nouvellement arrivés ainsi que celle des jeunes, elles diminuent leur capacité d'agir individuellement et socialement, et elles ralentissent le processus d'intégration des parties.

Buts de la séance

- Discuter des facteurs de vulnérabilité des parents et de leurs enfants et des stratégies pour réduire cette vulnérabilité.
- Offrir de l'information aux parents en soulignant l'importance de connaître le rôle du personnel et le fonctionnement de l'école ainsi que le système d'éducation en Ontario.
- Exposer les parents à des ressources qui ont été construites pour les parents nouvellement arrivés par différents organismes : le milieu scolaire, le ministère de l'Éducation ou des organismes communautaires.
- Faire en sorte que les parents puissent avoir accès facilement à ces ressources afin qu'ils puissent obtenir les services nécessaires pour soutenir leurs enfants dans leur vie scolaire.

6.2.3 Le diagnostic (l'hypothèse d'explication)

Les parents nouvellement arrivés sont bombardés de renseignements dès leur arrivée dans le pays d'accueil. Ces informations ne s'assimilent pas aisément. Par ailleurs, les défis d'intégration sont très grands, comme nous l'avons déjà mentionné. Par conséquent, ces défis et ce trop-plein d'informations, ainsi que les préoccupations reliées aux soucis de survivre, qui peuvent prendre tout leur temps et énergie, risquent de les empêcher de participer activement à la vie scolaire de leurs enfants et les soutenir dans ce processus d'intégration. En outre, le manque de pouvoir et de privilèges sociaux des parents et des jeunes nouvellement arrivés accentue leur sentiment d'isolement et de vulnérabilité dans notre société, ce qui complique leur engagement dans la vie scolaire de leurs enfants.

6.2.4 L'hypothèse d'intervention (le pari de la solution du problème)

Si l'on offre un endroit sécuritaire et un accueil chaleureux, les parents seront à l'aise et réceptifs à la communication de toutes informations sur le fonctionnement du nouveau système scolaire, et des stratégies pour faire face aux défis d'intégration dans un nouveau pays et, plus particulièrement, aux défis que pose leur engagement auprès des enfants en milieu scolaire. Dans le même ordre d'idées, lorsqu'on écoute attentivement les préoccupations des parents et que l'on comprend bien leurs propos, une relation de confiance s'établit entre ces personnes et la ou le TS. Les thèmes à aborder sont donc plus faciles à traiter. Voici les buts à atteindre en fonction de l'hypothèse d'intervention :

- Offrir un endroit sécuritaire et un accueil chaleureux.
- Conscientiser les parents aux enjeux des problèmes systémiques et aux barrières qui en résultent.
- Présenter des informations et des stratégies afin de les soutenir.
- Améliorer les capacités des parents afin qu'ils soutiennent leurs enfants.
- Renforcer le soutien entre pairs (parents) en facilitant la création de réseaux et des liens entre eux et dans la collectivité.

En offrant un endroit sécuritaire aux parents et en reconnaissant leur vulnérabilité en raison de leur manque de pouvoir, on leur offre l'occasion d'acquérir des outils et de favoriser les échanges sur leurs expériences avec leurs pairs. On améliore également

leur capacité parentale afin qu'elles et ils puissent mieux s'engager auprès de leurs jeunes et mieux les soutenir dans leur cheminement scolaire.

6.2 5 L'objectif (résultat visé, visualisé d'avance, prévu, prédit)

Buts à atteindre :

- Apprendre des stratégies pour réduire leur propre vulnérabilité et pour contribuer à réduire la vulnérabilité de leurs enfants.
- Apprendre des stratégies pour soutenir l'éducation de leur enfant.
- Explorer l'importance de l'engagement des parents et les différentes formes simples et réalistes que les parents pourraient implanter pour soutenir l'éducation de leurs enfants.
- Faire en sorte que les parents se sentent capables d'obtenir l'aide nécessaire et d'utiliser les ressources existantes si les droits de leurs enfants ou leurs propres droits sont brimés.

6.2.6 Les activités (la durée, la séquence, les participantes et participants, les tâches et les ressources nécessaires)

6.2.6.1 Activité 1 : Brise-glace

Nom de l'activité : L'autobus (voir tableau 6.2.1).

Courte description de l'activité : La ou le TS demande à toutes les personnes présentes de former des groupes en suivant les directives. On invite les parents à profiter de ce moment pour se présenter aux autres membres de leur groupe.

But de l'activité : Apprendre à se connaître en rencontrant de nouvelles personnes.

Étapes de l'activité : La ou le TS lit les directives et les parents se regroupent selon les directives, par exemple : les personnes nées en hiver se dirigent vers la fenêtre, les personnes nées en printemps se dirigent vers la porte, les personnes nées en été se dirigent vers l'ordinateur, et les personnes nées en automne se dirigent vers le tableau. Ensuite, la ou le TS demande à chacun des petits groupes de mentionner le mois de naissance pour se connaître, et ainsi de suite selon les directives du (tableau 6.2.1).

Conclusion sur l'activité : Dans cette activité de brise-glace, les parents commencent à se connaître mieux et à tisser une relation de soutien et d'entraide au sein du groupe.

6.2.6.2 Activité 2 : Les facteurs de vulnérabilité et les façons de les réduire

Courte description de l'activité : Un jeu de rôle sur les facteurs de vulnérabilité qui présente une situation qui se passe entre un parent nouvellement arrivé et son enfant (voir le tableau 6.2.2).

But de l'activité : Reconnaître les facteurs de vulnérabilité chez les parents nouvellement arrivés, et l'impact de leur vulnérabilité sur l'engagement dans la vie scolaire de leurs jeunes.

Étape de l'activité : La ou le TS joue le rôle d'un parent nouvellement arrivé et la ou le TÉE joue le rôle d'un jeune.

Le contenu de discussion: Voici quelques questions pouvant être posées pour la discussion :

- Est-ce que le jeu de rôle reflète votre réalité?
- Comment le parent nouvellement arrivé a-t-il agi dans la situation avec son jeune?
- Comment le jeune a-t-il réagi à sa mère?
- Quel est l'impact de cette façon d'agir sur son jeune?
- Pourquoi le parent a-t-il agi de cette façon?
- Pourquoi pensez-vous que le jeune a agi de cette façon?
- Qui a du pouvoir dans cette situation? Qui manque de pouvoir?
- Est-ce que les droits du jeune ont été brimés?
- Comment le jeune s'est-il senti?
- D'après vous, où le parent a-t-il pris ces informations?
- Qu'est-ce que la société nous dit de faire et de ne pas faire pour éviter les agressions?

- Qu'est-ce qu'on peut faire en tant que parent pour rendre nos jeunes moins vulnérables, plus indépendants et moins isolés et afin de les soutenir dans leur carrière scolaire?
- Avez-vous des commentaires à faire à la suite du jeu de rôle?

Conclusion sur l'activité : En raison du manque d'information, de ressources et de pouvoir, les parents nouvellement arrivés peuvent être vulnérables, isolés, et dépendants des autres. En même temps, leurs enfants vivent également ces mêmes conditions, et par conséquent sont plus vulnérables. En offrant plus de ressources et plus d'information aux parents (tutrices, tuteurs) sur le fonctionnement du système scolaire, et en créant des réseaux de soutien, nous aidons à briser leur isolement, à les rendre autonomes et capables de s'engager dans la vie scolaire de leurs jeunes, et à contribuer à réduire leur vulnérabilité. Les parents arrivent à mieux soutenir leurs jeunes en respectant et en reconnaissant leur pouvoir et leurs droits, et à les guider vers les ressources existantes pour qu'elles et ils obtiennent de l'aide au besoin.

6.2.6.3 Activité 3 : Jeu d'interaction sur le système d'éducation scolaire

Nom de l'activité : « Devine qui ou quoi? ». Veuillez consulter le lien pour le jeu : <http://teeontario.ca/37/%E2%80%A2-Pour-les-parents>.

Courte description de l'activité : Le jeu vise à développer les connaissances des parents sur le rôle du personnel des écoles et le fonctionnement du système d'éducation de langue française de l'Ontario.

But de l'activité : Permettre aux parents de se familiariser avec le rôle du personnel des écoles de façon interactive. Cette activité aide les familles nouvellement arrivées à comprendre comment fonctionnent les écoles de l'Ontario et à se renseigner sur les ressources existantes pour soutenir leurs jeunes dans leur éducation.

Étapes de l'activité : Il est nécessaire d'avoir un ordinateur avec projecteur. La ou le TS lit la première question et les réponses (4 choix). Les parents doivent choisir la bonne réponse à la question. La ou le TS pourrait donner plus de renseignements après chaque question et répondre aux questions des parents sur le système d'éducation. La ou le TS lit la deuxième question, et ainsi de suite. La ou le TS pourra montrer aux parents à la fin du jeu « Devine qui et quoi? » comment accéder au guide en consultant le lien suivant : <http://teeontario.ca/Publications/81/Guide-secondaire/145>.

Conclusion sur l'activité : Le jeu a été inspiré du *Guide des écoles secondaires de l'Ontario à l'intention des parents* nouvellement arrivés (COPA, 2012b) qui est un outil pour les parents nouvellement arrivés pour les aider à mieux comprendre leurs droits, ce que l'on s'attend d'eux, le fonctionnement des écoles de l'Ontario et les choix qui leur sont offerts.

6.2.6.4 Activité 4 : Exploration des ressources

Nom de l'activité : Exploration des ressources élaborées pour les familles nouvellement arrivées et l'intégration en milieu scolaire de leurs enfants tout en signalant l'importance du rôle des parents.

Courte description de l'activité : Consultation de quelques ressources élaborées pour les familles nouvellement arrivées comme les sites Web [teeontario.ca](http://www.teeontario.ca) ou [etablissement.org](http://www.etablissement.org) et les ressources élaborées par le COPA sur l'engagement des parents en visitant le site suivant : <http://www.copahabitat.ca/fr/parents/engagement-des-parents>. Il est nécessaire d'avoir un ordinateur et un projecteur et un accès à Internet.

But de l'activité : Démystifier l'engagement parental et montrer aux parents nouvellement arrivés comment trouver les ressources dans les sites Web qui leur sont destinées pour obtenir plus de renseignements qu'ils pourront utiliser plus tard.

Étapes de l'activité : La ou le TS consulte les sites Web des TÉE et d'autres sites mentionnés plus haut, et fait visionner une ou plusieurs séries de capsules animées et accompagnées de guides de discussion pour stimuler l'engagement des parents et la collaboration entre l'école et la maison. La ou le TS pourra distribuer à la fin de la séance, un feuillet sur les ressources offertes dans cette séance, les informations pertinentes à l'éducation des jeunes, comme les devoirs, les relations famille-école, les Guides des écoles secondaires de l'Ontario à l'intention des nouvelles arrivantes et des nouveaux arrivants (COPA, 2012b), et ainsi de suite.

Conclusion sur l'activité : En visitant les sites Web avec les parents, on leur donne des idées et des outils pour qu'ils puissent aider leurs enfants à s'adapter et à réussir à l'école. Leur participation à la vie scolaire des enfants aidera à augmenter leurs chances de réussir, à court et à long terme, à l'école, comme dans leur vie adulte.

6.2.6.5 Activité 5 : Tour de table et évaluation

La ou le TS remercie les membres du groupe de leur participation et de leur courage d'avoir participé au groupe de soutien. La ou le TS ou TÉE pourrait faire un tour de table pour prendre le pouls du groupe et pour demander aux personnes participantes s'il y a des éléments dont ils aimeraient discuter lors de la prochaine séance. La ou le

TS ou TÉE remet la feuille d'évaluation qui se trouve au tableau 6. 2.3 à la suite de la séance pour pouvoir améliorer le programme à l'avenir.

6.2.7 Les résultats : prévus et imprévus, impact positif et impact négatif

Impacts positifs : Les parents nouvellement arrivés auront acquis plus d'informations afin de réduire leur vulnérabilité en tant que parent et afin de pouvoir soutenir leurs enfants dans leur vie scolaire. Les parents seront mieux renseignés sur les ressources disponibles à l'école et dans la collectivité, ressources qui peuvent les aider à soutenir leurs jeunes.

Impacts négatifs : Le manque de temps pour consulter toutes les ressources des sites Web destinés aux parents et aux jeunes nouvellement arrivés.

Tableau 6.2.1 Brise-glace : l'autobus

Déroulement de l'activité : La ou le TS explique l'activité aux participantes et participants et le but de cette activité. La ou le TS donne les consignes pour les participantes et participants. La ou le TS demande à toutes les personnes présentes de se mettre debout et de former des groupes en suivant les directives ci-après. On invite les parents à profiter de ce moment pour se présenter aux autres membres de leur groupe.

Suggestions de directives :

- Groupe de personnes qui parlent la même langue maternelle.
- Groupe de personnes qui ont le même nombre d'enfants.
- Groupe de personnes qui sont nées le même mois.
- Groupe de personnes qui ont des animaux à la maison.
- Groupe de personnes qui sont au Canada depuis 1 mois seulement, ou depuis 2 à 12 mois, ou depuis 1 à 3 ans, ou depuis 3 à 5 ans.

Tableau 6.2.2 Jeu de rôle : la vulnérabilité

La ou le TS joue le rôle d'un parent nouvellement arrivé au Canada et la ou le TS/TÉE joue le rôle d'un jeune.

P : Parent **J :** Jeune

Contexte : il est tard et le jeune aimerait sortir seul le soir.

J : Maman, je vais aller chez mon ami.

P : Maintenant? Pas question! Tu restes à la maison, de toute façon il fait noir et ce n'est pas sécuritaire de sortir seul à cette heure.

- J** : Mais je voulais sortir, je ne veux pas rester à la maison.
- P** : Je te dis, tu ne sors pas! Va étudier dans ta chambre, tu sortiras lorsqu'il fera jour.
- J** : J'ai fait mes devoirs, j'ai tout terminé.
- P** : Ce n'est pas vrai, tu n'as pas eu de temps de tout faire. Tu fais semblant d'avoir terminé juste pour aller chez ton ami. Et si tu as terminé tes devoirs, alors lis ou fais autre chose.
- J** : Je n'ai pas envie de lire. Je veux aller jouer avec mon ami.
- P** : Pas ce soir, tes études d'abord. N'oublie pas que nous avons quitté notre pays pour avoir une meilleure éducation ici au Canada, et selon moi tu ne travailles pas assez à l'école.
- J** : Mais, maman, j'ai 16 ans et je ne peux pas rester emprisonné à la maison parce que tu as peur qu'il m'arrive quelque chose. (*Le parent commence à être en colère et élève la voix*).
- P** : Ici, les problèmes n'arrivent que la nuit et quand tu es seul. En plus, s'il arrivait quelque chose, c'est toi qui aurais des problèmes. Nous sommes des étrangers, nous ne connaissons personne pour nous aider à nous sortir d'une situation difficile. Nous pourrions nous faire déporter, surtout si tu étais au mauvais endroit, au mauvais moment. La meilleure chose à faire est de rester dans ta chambre, c'est plus sécuritaire. Fais plus de devoirs, il faut que tu aies de bonnes notes pour devenir médecin.
- J** : Je ne veux pas être médecin. J'aime dessiner et je veux devenir un artiste.
- P** : Quoi? Tu vas nous faire honte? Un artiste, ce n'est pas acceptable. Ça n'existe pas chez nous et tu ne peux pas gagner ta vie avec les arts. Tu vas faire tes études à l'université, que tu le veuilles ou non. Tu vas écouter ce que je te dis. Nous savons ce qui est mieux pour toi et nous avons plus d'expérience que toi.
- J** : C'est moi qui choisis mes études maman, pas toi?
- P** : Tu ne me parles pas sur ce ton. N'oublie jamais que tant et aussi longtemps que tu vis sous notre toit, tu fais ce qu'on te dit. Compris? Tu es encore jeune, tu ne connais pas grand-chose, tu ne sais pas ce qui est mieux pour toi et pour ton avenir?
- J** : (*Frustré*) Je ne veux plus rester ici! Ce n'est pas juste. Tu me traites comme un bébé, ma vie est plate. Je ne peux pas sortir, je ne peux pas choisir...
- P** : Tu as raison, la vie dans un nouveau pays n'est pas facile pour nous non plus. Puisqu'on ne connaît pas bien le fonctionnement de la société ni le nouveau système scolaire, nous devons travailler très fort et ne pas faire d'erreurs pour ne rien regretter plus tard.
- J** : *Entre dans sa chambre et ferme la porte très brusquement.*

Tableau 6.2.3 Feuille d'évaluation de la séance

Séance 2 : Titre de la rencontre : Engagement parental dans la vie scolaire de leurs enfants

Consigne : veuillez répondre aux questions à l'aide de l'échelle suivante :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

1. De façon générale, comment évaluez-vous le déroulement de la séance sur l'engagement parental dans la vie scolaire de leurs enfants?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

2. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient bien préparées?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

3. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient à l'écoute?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

4. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient respectueuses de vos besoins?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

5. Vous sentez-vous mieux informés et mieux outillés pour réduire la vulnérabilité de vos jeunes et mieux les soutenir?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

6. Vous sentez-vous mieux informés et outillés pour soutenir vos jeunes dans leur éducation avec les ressources offertes lors de la séance?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

7. Nommez trois éléments de la séance que vous avez appréciés.
8. Nommez trois les éléments de la séance que vous avez le moins appréciés.
9. Avez-vous des commentaires à ajouter ou des suggestions à faire pour nous aider à améliorer la séance 2?

Merci de votre présence et de votre écoute.

Tableau 6.2.4 Ressources pour les parents

Voici des ressources pour les parents nouvellement arrivés afin qu'ils puissent soutenir leurs enfants ou adolescentes et adolescents dans leur intégration dans un nouveau milieu scolaire.

1. **Guide des écoles secondaires de l'Ontario à l'intention des nouveaux arrivants** : <http://teeontario.ca/Publications/81/Guide-secondaire/145>
2. **Guide des écoles élémentaires de l'Ontario à l'intention des nouveaux arrivants** : <http://teeontario.ca/Publications/81/Guide-%C3%A9l%C3%A9mentaire/144>
3. **L'aide aux devoirs** :
 - **Fiche de renseignements 4 : Les devoirs**
 Cette fiche d'information montre aux parents comment soutenir les enfants lorsqu'elles et ils font leurs devoirs. Elle dresse également un portrait général de la pratique des devoirs dans le système ontarien.
 People for education : <http://www.peopleforeducation.com/french>
 - **Dix conseils pour aider votre enfant à faire ses devoirs**
 Cette fiche fournit 10 conseils sur les façons d'aider les enfants à faire leurs devoirs.
 Ministère de l'Éducation de l'Ontario : <http://www.edu.gov.on.ca/abc123/fre/tips/homework.html>
 - **5 règles pour le bon fonctionnement des devoirs**
 Cette fiche offre des conseils pratiques pour encadrer la période de devoirs à la maison afin que celle-ci ait lieu dans une atmosphère propice à l'étude.
 Mamanpourlavie.com : <http://www.mamanpurlavie.com/vivre-en-famille/famille/organisation-vie-quotidienne/149-5-regles-pour-le-bon-fonctionnement-des-devoirs.thtml>
 - **Démarches pour réussir les devoirs à la maison**
 Cet article met l'accent sur l'importance d'aider les enfants pendant la

période des devoirs et propose plusieurs stratégies pour que l'enfant en tire le plus d'avantages possible.

KelEducation.com : <http://keleducation.blogspot.ca/2006/01/dmarches-pour-russir-les-devoirs-la.html>

- **Le rôle des parents dans les devoirs de leurs enfants**
Cet article présente les avantages d'aider les enfants à faire leurs devoirs et de quelle façon les parents peuvent participer pour avoir des répercussions positives sur le rendement scolaire des enfants.

Conseil canadien sur l'apprentissage : http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2008/33-02_07_08-F_cs.pdf

4. Relation Famille/École

- **Relations avec le corps professoral et soutien à l'élève**
Dix conseils pour vous aider à parler à l'enseignante ou à l'enseignant. Cet article offre des conseils sur la tenue des rencontres parents-enseignants. L'article traite de la rencontre avec l'enseignante ou l'enseignant, mais aussi de la préparation avant la rencontre ainsi que de la période de suivi avec l'enfant et l'école.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario : <http://www.edu.gov.on.ca/abc123/fre/tips/talk.html>

- **Fiche de renseignements 7 : Résoudre les problèmes à l'école**
Cette fiche de renseignements destinée aux parents indique les démarches à entreprendre pour communiquer avec l'école en cas de besoin, pour parler de la situation de l'enfant ou encore pour signaler un besoin particulier.

People for education : <http://www.peopleforeducation.com/french>

- **Suspension et renvois : Ce que les parents devraient savoir**
Cette fiche donne plus d'explications sur les comportements pouvant mener à une suspension ou à un renvoi. Elle explique également les mesures prises pour faciliter la réintégration de l'élève.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/safeschools/suspexp.html>

- **Qu'est-ce que mon enfant apprend?**

Ce document présente les programmes-cadres du curriculum de l'Ontario. Ceci permet aux parents d'avoir une meilleure idée des enseignements à l'école et de se familiariser avec les apprentissages scolaires de l'enfant.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/curriculum.html>

- **Vidéo : pour nos jeunes**
 Cette vidéo expose, au moyen de témoignages, le parcours de neuf parents nouvellement arrivés et leur rôle dans la réussite scolaire de leurs enfants. Elle souligne également l'importance de participer aux études des enfants.
 Ontario council of agencies serving immigrants (OCASI) :
http://www.etablissement.org/sys/faqs_detail.asp?faq_id=4001456

5. Engagement au sein de l'école

- **Fiche de renseignements 2 : Qui fait quoi dans le système scolaire public en Ontario?**
 Cette fiche permet aux parents de mieux comprendre la structure du système scolaire ontarien, ainsi que les rôles des écoles, des conseils d'école et du ministère de l'Éducation.
 People for education : <http://www.peopleforeducation.com/french>
- **Comités de participation des parents (CPP)**
 Cette fiche donne plus d'informations sur le rôle et les fonctions des comités de participation de parents. Elle indique également comment s'engager au sein d'un comité.
 Ministère de l'Éducation de l'Ontario :
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/parents/PIC.html>
- **Je me situe, je suis un parent branché**
 Ce guide sur l'engagement parental offre des pistes de participation aux parents qui souhaitent s'engager activement dans la communauté scolaire.
 Parents partenaires en éducation (PPE) : <http://reseapupe.ca/documents/DOC-dAppui-Jemesitue-ParentBrancheAtelier-mai06.pdf>
- **Participer à la vie scolaire**
 Ce lien fait référence à plusieurs moyens de participation à la vie scolaire : bénévolat, réunions à l'école, rencontres parents-enseignants et comités de l'école.
 Gouvernement du Canada : <http://www.goingtocanada.gc.ca/CIC/display-afficher.do?id=0000000000041&lang=fra>
- **« Mon choix, c'est l'école de langue française »**
 Ce guide, adressé aux parents nouvellement arrivés au Canada, présente sept avantages de scolariser l'enfant en langue française – bilinguisme, possibilité de vivre sa culture en français et mieux suivre la scolarité de son enfant.

Parents partenaires en éducation (PPE) :
http://reseauppe.ca/index.cfm?Voir=attachement_pop&Id=1475&Repertoire_No=363004570

- **Le rôle des parents dans la valorisation de l'éducation**

Un magazine écrit par des enseignantes et enseignants pour aider les parents à motiver leur enfant à vouloir apprendre, à valoriser l'éducation en général et promouvoir l'école de leur enfant.
<http://bctf.ca/publications/NewsMagArticle.aspx?id=7834>

- **La famille Capsule s'engage**

Une série de capsules animées accompagnées de guides de discussion pour stimuler l'engagement des parents et la collaboration entre l'école et la maison. Centre ontarien de prévention des agressions (COPA) :
<http://copahabitat.ca/fr/parents/engagement-des-parents>

6. Éducation :

Ce guide aide les parents nouvellement arrivés à prendre soin de leurs enfants de 0 à 6 ans.

Meilleur départ - Health Nexus santé :
http://www.meilleurdepart.org/resources/develop_enfants/pdf/Growing_up_PARENTS_FR_online_Final.pdf

Pour vous renseigner sur le système scolaire de langue française en Ontario ; inscrire votre enfant à l'école ou à la garderie ; poursuivre des études postsecondaires à l'université ou au collège ; vous renseigner au sujet des établissements secondaires de langue française ou bilingue ; améliorer votre anglais ; rechercher des programmes pour améliorer vos compétences ; vous renseigner sur l'épargne-études et l'aide financière pour étudiants. Parcourez cette section pour en savoir plus sur l'éducation, veuillez consulter le lien <http://etablissement.org/ontario/education/#EASS>

6.3 Séance 3 : Conflits intergénérationnels

Dans la troisième séance du programme de soutien aux parents nouvellement arrivés dans la vie scolaire de leurs enfants, nous allons traiter de l'importance des conflits intergénérationnels en contexte migratoire des familles nouvellement arrivées. L'immigration peut déboussoler émotionnellement la relation entre les enfants, les jeunes et les parents, et cela peut avoir un impact sur la stabilité familiale. Rappelons que les conflits intergénérationnels proviennent de plusieurs sources dont notamment : de la relation entre les parents et leurs enfants et adolescents par rapport à la crise identitaire, le décalage d'intégration entre les parents et leurs enfants ou leurs

adolescentes et adolescents, le déséquilibre de pouvoir entre les parents et les enfants ou leurs adolescentes et adolescents, les difficultés de communication (Malhamé, 2010).

6.3.1. Thème de la séance : Conflits intergénérationnels

Durant cette séance, nous allons nous concentrer davantage sur les adolescentes et adolescents de 12 à 18 ans. Nous allons d'abord regarder brièvement leur vécu quant aux injustices et aux préjudices qu'ils peuvent vivre dans leur intégration à de nombreux niveaux dans le nouveau pays d'accueil, dont au niveau scolaire. Par la suite, nous regarderons les différents stades de développement des adolescentes et adolescents de 12 à 18 ans et les changements qui se produisent dans leur vie. Nous abordons aussi certaines des idées véhiculées à leur sujet dans la société nord-américaine. Nous terminerons par un bref exercice sur l'impact de la socialisation traditionnelle. Traiter de ces thèmes, en lien avec les injustices systémiques vécues par les adolescentes et adolescents de 12 à 18 ans, aidera les parents nouvellement arrivés à mieux les comprendre, et à tenter de diminuer les problèmes liés aux conflits intergénérationnels.

6.3.2 Le problème

Comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel proposé dans le chapitre III, l'immigration a des répercussions sur la relation entre les parents et leurs enfants par rapport à la crise identitaire, le décalage d'intégration, les difficultés de communication et la déstabilisation familiale. Par ailleurs, les parents nouvellement arrivés peuvent éprouver un manque de compréhension quant aux stades de développement des adolescentes et adolescents et ce que ces stades comprennent comme changements dans leur vie. Sans aucune mauvaise intention, ils pourraient brimer leur besoin de liberté et d'indépendance, en renforçant des stéréotypes à leur sujet ce qui aurait comme conséquence le développement ou l'accentuation de conflits entre les parents et leurs adolescentes et adolescents.

Buts de la séance

- Aborder la question du pouvoir systémique et faire le lien avec la notion des droits et les injustices sociales.
- Aborder les notions de pouvoir individuel et de privilège social.
- Fournir des connaissances afin que les parents puissent soutenir leurs adolescentes et adolescents de 12 à 18 ans, selon leur stade de développement, tout en respectant leurs droits.

- Regarder certaines idées couramment véhiculées au sujet des adolescentes et adolescents.
- Discuter de l'impact de la socialisation traditionnelle sur l'intégration et les conflits intergénérationnels qui peuvent émerger.

6.3.3 Le diagnostic (l'hypothèse d'explication)

Les adolescentes et adolescents de 12 à 18 ans subissent beaucoup d'injustices et de préjugés à cause de leur âge, et parce qu'elles et ils appartiennent à un groupe social qui a moins de pouvoir dans notre société. Les jeunes nouvellement arrivés ont encore plus de défis à surmonter à leur arrivée dans un nouveau pays et dans une nouvelle école. Elles et ils font face à une crise identitaire à cause de l'immigration, ce qui se révèle une source de conflits avec leurs parents. Les jeunes ont également un autre genre de conflit à surmonter. En effet, dû aux changements qui surviennent durant leurs divers stades de développement, elles et ils ressentent le besoin de s'éloigner de leurs parents et de leur culture d'origine, et de se rapprocher de leurs amies et amis. Par contre, ces mêmes jeunes ont quand même le désir de satisfaire les attentes de leurs parents.

Devant les changements qui se produisent chez les jeunes de 12 à 18 ans, les parents sont souvent pris au dépourvu. Ils ont de la difficulté à savoir comment répondre à leurs besoins afin de les soutenir, de soutenir leur éducation, et de les aider à s'intégrer tout en tentant de conserver leur culture d'origine et s'adapter à la nouvelle culture du pays d'accueil.

6.3.4 L'hypothèse de l'intervention : (le pari de la solution du problème)

Lorsqu'on offre un endroit sécurisant, qu'on écoute et valorise les expériences et les défis des parents, ces derniers se sentent soutenus par leurs pairs qui partagent souvent les mêmes difficultés et qui apprennent différentes stratégies qui peuvent les aider à mieux s'intégrer dans le nouveau pays et soutenir leurs enfants et leurs adolescentes et adolescents dans le milieu scolaire. Dans le même ordre d'idée, les activités, les réflexions et les discussions au sein du groupe sont des moyens interactifs et visuels qui aident les parents à acquérir de nouvelles informations en partageant librement ce qu'elles et ils vivent sans se sentir jugés. Voici les buts à atteindre selon l'hypothèse d'intervention :

- Offrir un endroit où les parents se sentent à l'aise de parler librement des questions de changements chez leurs enfants et adolescentes et adolescents de 12 à 18 ans et de leurs répercussions à ces stades de leur vie, et plus

particulièrement lorsqu'il est question des conflits intergénérationnels qui peuvent émerger.

- Renforcer les capacités parentales pour qu'elles et ils puissent soutenir leurs jeunes au cours des stades de développement et dans leur intégration à la vie scolaire.

6.3.5 L'objectif (résultat visé, visualisé d'avance, prévu, prédit)

Faire en sorte que les parents nouvellement arrivés se sentent plus informés, outillés et soutenus au sein du groupe. Voici les buts à atteindre selon l'objectif :

- Que les parents comprennent davantage les injustices que les jeunes vivent dans la société.
- Que les parents comprennent mieux les changements que vivent leurs enfants et adolescentes et adolescents durant les stades de leur développement.
- Que les parents se sentent outillés pour soutenir leurs jeunes et minimiser le conflit intergénérationnel.

6.3.6 Les activités (la durée, la séquence, les participants, les tâches et les ressources nécessaires)

6.3.6.1 Activité 1 : Brise-glace

Nom de l'activité : Temps de loisirs

Courte description de l'activité : Le grand groupe est divisé en sous-groupes de deux personnes. Dans les sous-groupes, chaque personne demande à l'autre de nommer trois choses qu'elle aime faire durant ses loisirs.

But de l'activité : Cette activité permet aux parents de socialiser et d'apprendre davantage sur l'autre. Les parents tissent des liens entre pairs et continuent à développer un réseau de soutien.

Étapes de l'activité : La ou le TS demande à chaque personne participante de choisir une personne avec qui elle aimerait travailler pour former un groupe de deux. Les parents discutent des trois activités que l'autre personne aime faire pendant ses loisirs, et vice-versa.

Par la suite, chaque personne mime les préférences de l'autre. Par exemple : Un parent aime lire, danser et faire de la bicyclette... l'autre parent va mimer ces actions devant tout le groupe et les personnes participantes doivent deviner de quoi il s'agit.

6.3.6.2 Activité 2: Pouvoir systémique

Nom de l'activité : Charte de pouvoir (voir le tableau 6.3.1).

Courte description de l'activité : Différentes cartes sont distribuées à chaque personne. Chaque carte représente soit un groupe qui a plus de pouvoir dans notre société, ou moins de pouvoir et pour qui l'injustice qui se manifeste est liée au manque de pouvoir. Placer les cartes dans la colonne selon le groupe désigné.

But de l'activité : Susciter une prise de conscience chez les participantes et les participants en ce qui a trait à l'iniquité systémique dans la société canadienne. Dans notre société, certains groupes ont plus de pouvoir que d'autres, mais cela ne veut pas dire qu'un groupe est meilleur qu'un autre.

Étapes de l'activité: Nous allons créer un tableau avec quatre colonnes, et nous allons commencer avec les deux premières colonnes à gauche. Dans la première colonne, nous allons placer les cartes des groupes sociaux et des personnes qui typiquement ont du pouvoir sur un autre groupe de personne. Il s'agit de groupes dont les membres profitent généralement d'un certain privilège dans la société. Ensuite, dans la deuxième colonne, nous allons placer les cartes des groupes sociaux et des personnes qui ont moins de pouvoir que les groupes ou les personnes de la première colonne. Dans la troisième colonne, nous allons identifier les noms donnés à la manifestation de ces types d'injustices. Dans la quatrième colonne, nous allons placer les cartes en identifiant sur quoi sont basées la discrimination ou les injustices (par exemple : adultes+ enfants = adultisme, discrimination fondée sur l'âge, etc.). Par la suite, nous allons demander aux parents d'identifier les avantages, les récompenses et les privilèges dont bénéficient les personnes ou les groupes ayant plus de pouvoir. Puis, nous allons identifier les manifestations que pourraient vivre les personnes ou les groupes ayant moins de pouvoir. À la dernière étape, nous allons demander aux parents de penser d'une part, à un moment ou à une situation où les parents avaient plus de pouvoir et la façon d'utiliser leur pouvoir avec les autres. D'autre part, nous allons demander aux parents de penser à un moment ou à une situation où les parents avaient moins de pouvoir et comment ils se sentaient dans cette situation. À la fin, nous allons demander de réfléchir à ce que les parents peuvent faire pour rééquilibrer le pouvoir avec les personnes qui ont moins de pouvoir comme les enfants et adolescents.

Discussion sur l'activité : Voici quelques questions pouvant encadrer la discussion :

- Y a-t-il différentes façons d'utiliser son pouvoir?
- Quelle est notre responsabilité en tant qu'adulte lorsque nous utilisons notre pouvoir relativement à nos enfants ou à nos jeunes?

Conclusion sur l'activité : L'utilisation positive du pouvoir, c'est d'utiliser son pouvoir de manière responsable, en respectant les droits des autres. Donc l'utilisation positive du pouvoir veut aussi dire de travailler pour rééquilibrer le pouvoir au niveau interpersonnel et systémique pour l'équité. L'utilisation négative du pouvoir, c'est retirer les droits des autres. On a toujours un choix utilisant notre pouvoir, surtout dans notre position en tant qu'adulte, soit nous choisissons de rééquilibrer le pouvoir avec nos enfants et jeunes qui ont moins de pouvoir, en les écoutant, les soutenant et en les valorisant, soit on contribue à enlever leur pouvoir en leur faisant peur et les rendant mal à l'aise et en les traitant injustement.

Remarque sur l'activité : Plus d'informations sur la notion de pouvoir se trouvent dans la ressource nécessaire aux parents à la fin de la séance 3 et dans le (tableau 6.3.1).

6.3.6.3 Activité 3 : Réflexion sur le pouvoir et les privilèges

Nom de l'activité : Le pouvoir et les privilèges sociaux

Courte description de l'activité : Lire des énoncés du tableau 6.3.2. Si l'énoncé s'applique au vécu de la participante ou du participant, on retire un des bouts de coton de la boîte que l'on a remis à chaque personne au début de l'activité. À la fin de l'activité, chaque personne compte le nombre de bouts de coton qui restent dans la boîte. Le coton représente un pouvoir ou un privilège social. Voici les buts de l'activité :

- Susciter une prise de conscience chez les participantes et participants de leurs propres expériences de pouvoir et de privilèges systémiques (ou leur manque).
- Comprendre les injustices systémiques et les liens entre les différentes formes de discrimination.
- Faire le lien entre les droits et le pouvoir social.

Remarque sur l'activité : L'activité à faire permet de mieux comprendre la question du pouvoir et du privilège, à partir de nos expériences personnelles. Il est important de souligner que cette activité peut provoquer des émotions vives, car elle nous permet de prendre conscience de l'impact des déséquilibres du pouvoir sur nos propres vies et surtout sur la vie de nos enfants.

Définition du pouvoir : Selon COPA (2010a), « avoir plus de pouvoir qu'une autre personne, peut donner certains privilèges. Chaque membre du groupe qui a plus de pouvoir prend des décisions, fait des choix, fait bouger les choses dans son propre intérêt » (p.13). Par exemple : dans le contexte migratoire, les personnes nouvellement arrivées, et issues des communautés ethnoculturelles marginalisées, peuvent vivre un sentiment d'inégalité à l'intérieur de la grande collectivité anglophone et francophone. Dans le même ordre d'idée, « Personne ne détient un pouvoir absolu dans tous les contextes, tout le temps et personne n'a absolument aucun pouvoir dans toutes les situations, tout le temps. Nous avons tous un certain degré de pouvoir personnel, de capacité d'agir et de choisir jusqu'à un certain point. » (p. 15).

Définition de privilège : Selon COPA (2010a) « Un privilège est un ensemble d'avantages accordés automatiquement à un groupe social dominant, parfois, sans que ses membres en soient conscients, cette appartenance peut accorder certains privilèges » (p.17).

Étapes de l'activité : La ou le TS remet à chaque parent 14 bouts de coton ou des petites balles dans une boîte et demande aux parents de s'asseoir en cercle en fermant leurs yeux. La ou le TS lit un énoncé (voir tableau 6.3.2). Si l'énoncé s'applique au vécu d'une participante ou d'un participant, la personne ouvre ses yeux et retire un bout de coton de la boîte et le met de côté ou par terre. On procède de la même façon pour chaque énoncé. À la fin de l'activité, on demande aux personnes qui ont participé de compter le nombre de bouts de coton qui restent dans la boîte.

Il est important que la ou le TS participe à l'activité tout en observant les réactions des personnes. La ou le TS qui observe est témoin du vécu des personnes participantes, et peut noter les émotions qu'elles affichent. Dans cette activité, le bout de coton représente un pouvoir ou un privilège que la personne a eu dans certaines situations. Le plus de bouts de coton que les participantes et participants retirent de la boîte, le moins de privilèges et de pouvoir ils ou elles ont eus dans les situations qui viennent de vivre pendant l'activité.

Discussion sur l'activité : Voici quelques questions pour animer la discussion :

- Comment avez-vous aimé cette activité?
- Comment vous êtes-vous sentis quand vous avez retiré le bout de coton de la boîte et l'avez mis de côté ou par terre à chaque fois que l'énoncé s'appliquait à vous?
- Comment vous êtes-vous sentis quand d'autres personnes ont retiré un bout de coton et qu'elles ont mis le bout de coton par terre en même temps que vous?
- Qu'est-ce que le pouvoir représente pour vous?
- Qu'est-ce que le privilège représente pour vous?
- Quels sont des exemples de différences entre nous au niveau du pouvoir et des privilèges que nous avons?
- Que pouvons-nous faire lorsque nous avons plus de privilèges que d'autres groupes?
- Comment notre privilège social en tant qu'adulte nous aide-t-il à soutenir nos jeunes?
- Pensez-vous que vos enfants ont du pouvoir et des privilèges ? Sont-ils différents de ceux de leurs parents?

Conclusion sur l'activité: Il est important de souligner que nous ne sommes pas responsables du fait d'avoir des privilèges, car c'est une conséquence de l'organisation du pouvoir au sein de notre société. Par contre, en en prenant conscience, cela nous donne l'occasion de faire des changements dans notre vie quotidienne. Par exemple, nous pouvons tenter de rééquilibrer le pouvoir dans nos interactions avec d'autres personnes qui ont moins de privilèges dans notre vie de tous les jours.

6.3.6.4 Activité 4: Lutter contre les injustices faites aux jeunes

Nom de l'activité : Avancer ou prendre un pas en avant... (voir le tableau 6.3.3)

Courte description de l'activité : La ou le TS lit des énoncés et demande aux personnes participantes si elles ont vécu cette situation durant leur enfance ou durant leur adolescence. Elles peuvent prendre un pas en avant, si les personnes le souhaitent. Les énoncés se trouvent dans le tableau 6.3.3.

But de l'activité : Sensibiliser les parents nouvellement arrivés aux injustices que les jeunes pourraient vivre dans la société à cause de leur âge.

Étapes de l'activité : Les personnes participantes se mettent debout en cercle. La ou le TS leur demande de se mettre dans la peau d'une jeune personne d'environ 14 ans (adolescence). La ou le TS lit des énoncés et les personnes participantes s'avancent d'un pas si elles ont vécu une de ces situations lorsqu'elles étaient jeunes. La ou le TS explique que les personnes participantes ont le choix de s'avancer ou non. Ce qui est important, c'est qu'elles se souviennent des émotions qu'elles ont ressenties.

Discussion sur l'activité : Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion.

- Comment vous êtes-vous sentis quand vous vous êtes souvenus de vos propres expériences concernant l'un ou l'autre des énoncés sur les injustices vécues par les enfants ou les adolescentes et adolescents?
- Selon vous, quelles sont les idées ou les croyances qui ont cours dans la société au sujet de ces jeunes?
- Quels sont les messages positifs que vous entendez au sujet des jeunes de 12 à 18 ans?
- Quels sont les messages négatifs que vous entendez au sujet des jeunes de 12 à 18 ans?
- Quelles sont les conséquences des messages négatifs que l'on dit aux jeunes de 12 à 18 ans?
- Quelles sont les conséquences des messages positifs que l'on dit aux jeunes de 12 à 18 ans?

- Quels sont les droits revendiqués par vos enfants ou vos adolescentes et adolescents?
- Quelles sont les retombées quand les adultes et les parents revendiquent les droits des enfants et des adolescentes et adolescents?
- En tant que parents, comment pouvons-nous agir (nos comportements) envers nos adolescentes et adolescents en fonction de ces messages négatifs et des croyances en tenant compte de notre pouvoir et privilèges pour revendiquer les droits des adolescentes et adolescents.

Conclusion de cette activité : La ou le TS peut invoquer que nous ne sommes pas responsables des injustices faites aux jeunes et des messages négatifs qui circulent à leur sujet qui sont véhiculés dans notre société. Par contre, nous sommes responsables de remettre en question nos propres croyances négatives et de les désapprendre. Il est tout aussi important d'examiner et de remettre en question la manière dont nous agissons envers les enfants et les adolescentes et adolescents.

Le conflit intergénérationnel diminue entre les enfants et les adolescentes et adolescents et les parents lorsque les adultes ont le courage de ne pas continuer à renforcer les messages négatifs communiqués aux jeunes et de discuter avec eux afin de remettre en question leurs choix de comportements et d'utilisation de leur pouvoir. De cette façon, les parents contribuent à faire un changement positif dans la vie de leurs jeunes.

6.6.6.5 Activité 5 : Développement des adolescentes et adolescents

Nom de l'activité : Le développement des adolescentes et adolescents (voir le tableau 6.3.5)

Courte description de l'activité: Les participantes et participants doivent classer les comportements des jeunes selon leur groupe d'âge : 12 à 14 ans, 15 à 17 ans et 18 ans et plus, sur une grande feuille accrochée au mur.

Buts de l'activité :

- Sensibiliser les parents aux différents stades de développement des adolescentes et adolescents.
- Aider les parents à évaluer si le comportement de leurs adolescentes et adolescents correspond à leur stade de développement.

- Aider les parents à évaluer si le comportement de leurs adolescentes et adolescents diffère de ceux présentés selon leur stade de développement.

Étapes de l'activité : La ou le TS découpe et mélange tous les énoncés sur les stades de développement des jeunes : 12 à 14 ans, 15 à 17 ans, et 18 ans et plus. La ou le TS colle verticalement sur la grande feuille les caractéristiques suivantes (Indépendance, Schéma corporel, Relations avec les pairs, Identité) et horizontalement, les différents groupes d'âge : 12 à 14 ans, 15 à 17 ans, et 18 ans et plus, en laissant un espace entre les différents groupes d'âge. La ou le TS distribue plusieurs énoncés aux parents et leur demande de les coller à l'endroit correspondant aux caractéristiques des jeunes selon la catégorie d'âge. Ensuite, les parents vont coller leurs énoncés sur la grande feuille.

Discussion sur l'activité : Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion.

- Est-ce que les stades de développement présentés sont pertinents selon votre culture ou pays d'origine?
- Selon vous, est-ce que vos jeunes de 12 à 18 ans se comportent selon leur stade de développement?
- Qu'est ce que nous pouvons faire pour soutenir nos jeunes pendant l'étape de l'adolescence?
- Que pouvons-nous faire pour soutenir les jeunes de 12 à 18 ans dans leur intégration scolaire selon leur stade de développement?
- Quel est le lien entre cette activité et celle des injustices faites aux jeunes?

Conclusion sur l'activité : Les stades de développement offrent un guide et présentent de grandes tendances qu'on observe chez les jeunes de 12 à 18 ans, dans le contexte de l'Amérique du Nord. Rappelons que les stades de développement sont très relatifs et influencés par un contexte social particulier. Il est important de souligner qu'il n'y a pas de règles absolues, et que chaque jeune se développe à son propre rythme. L'utilité de ce guide réside dans le fait qu'il peut aider les parents à mieux comprendre les tâches psychologiques, physiologiques, cognitives et affectives auxquelles leurs jeunes sont confrontés.

Le conflit intergénérationnel pourrait être minimisé si les parents soutiennent leurs jeunes à travers leurs divers stades de développement sans les juger, en les écoutant, en valorisant leurs émotions, et en respectant leur espace personnel pour les aider à surmonter leur crise identitaire.

6.3.6.6 Activité 6 : Socialisation traditionnelle

Nom de l'activité : Réflexion sur la socialisation traditionnelle (voir le tableau 6.3.6)

Courte description de l'activité : La ou le TS distribue aux parents des revues populaires comme *Maxime* et *Cosmopolitan*, afin de faire un collage à partir d'images, et selon les catégories affichées sur de grands cartons. Une fois que les personnes participantes ont terminé de coller les images, on les invite à discuter de l'activité.

Buts de l'activité :

- Conscientiser les parents et les soutenir dans leur compréhension des dictats sociaux concernant les agissements d'une fille et d'un garçon, et de leurs impacts sur le bien-être des jeunes.
- Discuter des répercussions négatives sur les jeunes lorsqu'ils ne répondent pas aux attentes fixées par la société.

Étapes de l'activité: La ou le TS divise le groupe des parents en sous-groupes de trois personnes. La ou le TS place cinq grands cartons au milieu de la salle. La ou le TS écrit le nom d'un groupe sur chaque carton. Sur le premier carton, la ou le TS écrit « Hommes », sur le 2^e carton « Femmes », sur le 3^e carton « Enfants et jeunes », sur le 4^e carton « Personnes de différentes ethnicités ». La ou le TS demande aux parents de découper les images dans les revues, et de les coller à leur place sur le carton correspondant.

Remarque sur l'activité: La ou le TS mentionne que cette activité a pour but de refléter les caractéristiques de la société dite « nord-américaine » étant donné que les idées et les messages traditionnels diffèrent d'un pays à l'autre.

Discussion sur l'activité : Les parents reviennent en grand groupe. Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion.

- Qu'est-ce que vous avez remarqué en découpant les images, et en les collant sur les différents cartons?

- Quels sont les groupes qui ont le plus d'images?
- Quels sont les groupes qui ont le moins d'images?
- Quels sont les autres groupes de personnes qui manquent, qui sont invisibles dans ces revues?
- D'après vous, est-ce que ces images représentent la réalité des jeunes?
- À quoi ressemblent les hommes présentés sur les images? Représentent-ils votre réalité?
 Selon vous, quelles sont les émotions acceptables socialement pour un homme dans votre pays d'origine?
 Quelle est votre expérience comme homme ici dans le pays d'accueil?
- À quoi ressemblent les femmes présentées sur les images ? Représentent-elles votre réalité?
 Selon vous, quelles sont les émotions acceptables socialement pour une femme dans votre pays d'origine?
 Quelle est votre expérience comme femme ici dans le pays d'accueil?
- Quelles sont les émotions acceptables socialement pour les enfants, les adolescentes et les adolescents dans votre pays d'origine?
 Quelles sont les émotions acceptables socialement pour les enfants, les adolescentes et les adolescents dans le pays d'accueil?
- Quelles sont les conséquences si les jeunes essaient de s'éloigner des limites imposées?
- En tenant compte des normes et des attentes imposées à chaque sexe, quel pourrait être l'impact sur une relation entre un homme et une femme dans le pays d'accueil?
- En tenant compte des normes et des attentes imposées à chaque sexe, quel pourrait être l'impact sur une relation entre un adolescent et une adolescente dans le pays d'accueil?
- En tant que parents, que pouvons-nous faire pour aider nos jeunes à vivre pleinement leur vie, à rester fidèles à elles-mêmes et à eux-mêmes sans être limités par l'image traditionnelle que la société leur impose?

Conclusion sur l'activité : La société nord-américaine impose des normes et des attentes aux enfants, aux adolescentes et adolescents, aux hommes et aux femmes. La société peut véhiculer des stéréotypes ainsi que des normes et des attentes basées sur le genre. Par exemple, on pourrait s'attendre à ce qu'un homme agisse avec beaucoup de contrôle, qu'il domine, qu'il soit fort physiquement, qu'il ne montre jamais d'émotions, sauf de la colère, qu'il ne pleure pas, qu'il ne souffre pas, qu'il aime les sports, et ainsi de suite. Il en va de même pour les femmes. Les stéréotypes, ainsi que les normes et les attentes sexistes, sont toujours présentes, et la société s'attend à ce que les femmes soient dépendantes, passives, minces, délicates, vulnérables, soumises, qu'elles plaisent aux hommes, qu'elles soient gentilles, « sexy », qu'elles prennent soin des autres, et qu'elles répondent à leurs besoins.

Ces normes et attentes sociales, fondées sur le genre, relèvent d'idées traditionnelles de ce que sont « un homme » et « une femme ». Elles limitent les personnes, et limitent les jeunes. Elles nous empêchent de vivre pleinement notre vie, d'être fidèles à nous-mêmes. Elles imposent beaucoup de pressions sur les jeunes pour qu'elles et ils se conforment aux images, stéréotypées la plupart du temps, qui sont présentées dans les revues. De plus, ces idées, normes et pratiques traditionnelles sont liées au sexisme, et à des injustices spécifiques contre les filles et les femmes dans notre société (par exemple, violence sexiste, harcèlement, iniquité). Par contre, nous pouvons changer ces idées en luttant contre les stéréotypes et les messages traditionnels et en soutenant nos jeunes en les laissant libres de choisir d'être fidèles à elles-mêmes et à eux-mêmes.

6.3.6.7 Activité 7 : Tour de table et évaluation

La ou le TS remercie les membres du groupe de leur participation et de leur courage d'avoir participé au groupe de soutien. La ou le TS ou TÉE pourrait faire un tour de table pour prendre le pouls du groupe et pour demander aux personnes participantes s'il y a des éléments dont ils aimeraient discuter lors de la prochaine séance. La ou le TS ou TÉE remet la feuille d'évaluation qui se trouve au tableau 6.3.7 à la suite de la séance pour pouvoir améliorer le programme dans l'avenir.

6.3.7 Les résultats : prévus et imprévus, impact positif et impact négatif

Impacts positifs :

- Les parents seront plus conscients de l'utilisation positive de leur pouvoir, et de l'impact positif sur le bien-être de leurs enfants.
- Les parents seront plus sensibles aux besoins des jeunes de 12 à 18 ans.

- Les parents seront plus conscients des injustices que les jeunes vivent, incluant les injustices reliées au sexisme, à l'oppression des filles et des femmes, aux normes basées sur le genre qui nuisent au bien-être des garçons et des hommes, sans toutefois réduire leur pouvoir en tant que groupe social.
- Les parents seront plus en mesure d'observer et de discuter avec leurs jeunes des changements physiques, émotionnels et cognitifs en respectant leur espace personnel et leurs droits.

Impacts négatifs :

- Certains parents risquent de se sentir mal à l'aise lors de la communication de certains énoncés sur les privilèges ou le pouvoir.
- Certains parents risquent de se sentir coupables ou honteux s'ils font partie d'un groupe qui a plus de privilèges sociaux ou de pouvoir.
- Certains parents ne se sentiront pas encore prêts ou assez outillés pour faire un changement positif.
- Certains parents résisteront à la notion que leurs enfants ont des droits et du pouvoir, et que leur autorité en tant que parents n'est pas absolue. Ces parents pourront également résister aux stratégies de la discipline positive.
- Les parents peuvent se sentir mal à l'aise de regarder les images dans les revues populaires qui s'adressent aux jeunes.
- Les parents peuvent être d'accord avec les idées et les normes selon le genre, qui sont véhiculées dans leur culture ou pays d'origine, et ils ne voient pas les conséquences sur le bien-être des jeunes.
- Les parents peuvent avoir l'impression de manquer d'outils pour savoir comment soutenir leurs jeunes pendant la période de l'adolescence.
- Les parents peuvent constater que leur enfant n'est pas à la « bonne » étape de développement et s'inquiéter.
- Les parents peuvent trouver que les étapes de développement ne sont pas pertinentes à leur réalité culturelle.

Tableau 6.3.1 Activité sur la Charte du pouvoir

Groupe ayant du pouvoir	Groupe ayant moins de pouvoir	Type de discrimination possible	Discrimination fondée sur
Hommes et garçons	Femmes et filles	Sexisme, misogynie	Sexe
Personnes avec la peau « blanche »	Personne avec la peau noire, brune, ou plus « foncée »	Racisme, noircisme	Groupe ethnoculturel ou couleur de la peau
Personne d'origine européenne	Personne d'origine non européenne	Racisme	Groupe ethnoculturel
Personne hétérosexuelle	Personnes gaies, lesbiennes, bissexuelles, bispirituelles, Queer	Homophobie, biphobie, lesbophobie	Genre
Personnes cisgenres	les personnes transgenres, les personnes transsexuelles	Transphobie	Genre
Adultes	Enfants, adolescentes et adolescents, personnes âgées	Âgisme, adultisme	Âge
Personne de milieux socioéconomique favorisés	Personne de milieux socioéconomique défavorisés	Classisme	Classe sociale
Personne de « souche »	Personnes nouvellement arrivées	Ethnocentrisme, xénophobie	Origine nationale, familiale
Citoyennes et citoyens	Personnes immigrantes, réfugiés, sans statut, parrainées, aides familiales, résidentes	Ethnocentrisme, xénophobie	Statut légal
Personnes non juives	Personnes juives	Antisémitisme	Religion, groupe ethnoculturel
Personnes non musulmanes	Personnes musulmanes	Islamophobie	Religion, groupe ethnoculturel
Familles traditionnelles	Familles non traditionnelles (monoparentales, recomposées ou choisies)	Exclusion sociale, (barrières à l'emploi, préjugés, invisibilités)	Statut familial
Personnes sans handicap physique ni déficience	Personnes avec un handicap physique ou déficience	Capacitisme	État physique ou état intellectuel

intellectuelle	intellectuelle		
----------------	----------------	--	--

Source : COPA (2011). «*Ça commence avec toi, ça reste avec lui*». www.commenceaveceto.ca. Cours en ligne : Module 2 : Étape 2, activité d'apprentissage. Ce tableau est adapté de la ressource citée du COPA.

Tableau 6.3.2 Pouvoirs et privilèges

Voici la liste des énoncés concernant les pouvoirs et les privilèges.

- Si vous êtes une femme, veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.
- Si votre groupe ethnique fait partie d'une « minorité visible », veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.
- Si vous êtes une personne réfugiée ou immigrante, veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.
- Si vous avez un accent quand vous parlez, qu'on le perçoive comme étant « différent » ou « étrange », veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.
- Si vous n'êtes jamais allés en vacances ailleurs, veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.
- Si vous ne vous sentez pas libre de parler ouvertement de votre identité, veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.
- Si vous avez peur qu'on ne vous traite pas avec respect à l'école, au travail ou dans la collectivité ou si vous avez peur d'être la cible de harcèlement, veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.
- Si vous n'avez pas d'emploi, pas par choix, veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.
- Si vos pratiques religieuses ou culturelles ne sont pas reconnues à l'école ou ailleurs, veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.
- Si vous ne vous sentez pas en sécurité de marcher dans la rue lorsqu'il fait noir, veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.
- Si vous ne pouvez pas vous rendre au magasin facilement à cause de vos besoins qui sont liés à votre mobilité, veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.

- Si vous vous êtes déjà sentie mal à l'aise dans un groupe, car vous étiez la seule personne de votre groupe culturel, veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.
- Si vous avez peur d'être obligé-e (sic) de quitter le pays, veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.
- Si vous avez peur qu'on se préoccupe plus de votre apparence que de votre personnalité, intelligence et compétences, veuillez retirer un bout de coton de votre boîte.

Tableau 6.3.3 Activité pour lutter contre les injustices faites aux jeunes

Avancez-vous si...

On vous demande de faire un pas devant si vous avez déjà vécu cette situation lorsque vous étiez jeunes. Vous avez le choix de faire l'activité ou non.

Avancez-vous si...

1. Une personne plus âgée que vous vous a déjà dit des mots très méchants qui vous ont blessés.
2. Une personne adulte a déjà critiqué votre habillement ou votre apparence physique.
3. Une personne adulte vous a dit que vous étiez stupide ou que vous manquiez d'intelligence.
4. Une personne adulte a fait semblant de ne pas vous voir, vous a servi en dernier ou vous a surveillé ou suivi dans un magasin en ayant l'air de vous soupçonner.
5. Une personne adulte a déjà dit que vous étiez trop jeune pour comprendre.
6. Une personne adulte a déjà brisé votre confidentialité d'une façon ou d'une autre.
7. Une personne adulte vous a déjà menti.
8. Une personne adulte vous a déjà dit que les ados sont tous paresseux.
9. Une personne adulte vous a déjà dit que tous les ados sont toujours au téléphone

ou à l'ordinateur.

10. Un employeur vous a déjà payé moins qu'une personne adulte pour faire le même travail.

(Source : activité développée par le COPA dans le cadre du Programme des TÉE, 2010).

Tableau 6.3.4 Activité sur les stades de développement des adolescentes et adolescents

Le développement psychosocial des adolescentes et adolescents			
	De 12 à 14 ans	De 15 à 17 ans	De 18 ans et plus
Indépendance	Perte d'intérêt pour les activités des parents.	Situation de conflit maximal avec les parents.	Retour à l'acceptation des valeurs et des opinions des parents.
Schéma corporel	Préoccupation à l'égard de la puberté et de l'identité. Incertitude à l'égard de l'apparence physique.	Acceptation générale du corps Intérêt pour améliorer l'apparence physique.	Acceptation des changements apportés par la puberté.
Relation avec les pairs	Relations intenses avec les amies ou amies du même sexe.	Interdépendance et référence maximale aux pairs. Conformisme à l'égard des valeurs des pairs Plus grande activité sexuelle.	Diminution d'importance du groupe de pairs. Plus de temps passé dans l'intimité.
Identité	Meilleure connaissance de soi. Enrichissement du monde imaginaire. Objectifs professionnels idéalistes. Plus grand besoin d'intimité. Impulsivité.	Plus grande diversité d'émotions. Capacités intellectuelles accrues. Sentiment de toute puissance. Comportement « casse-cou ».	Objectifs professionnels réalistes ou pratiques. Raffinement des valeurs. Capacité à faire des compromis et à accepter des limites.

Source : adaptation de Hurse et Maudy, 198, p. 42-43.

Tableau 6.3.5 Activité sur la socialisation traditionnelle

Consignes : Apporter quatre grands cartons et beaucoup de revues populaires qui s'adressent aux jeunes; écrire sur le premier carton « Hommes », sur le 2^e carton « Femmes », sur le 3^e carton « Enfants et jeunes », sur le 4^e carton « Personnes de différentes ethnicités.

1. Chaque sous-groupe reçoit une pile de revues.
2. Les membres de chaque groupe passent à travers les revues et choisissent des images d'hommes, des femmes, des personnes de différentes ethnicités, des adolescents.
3. Les membres découpent les images et les collent sur la catégorie qui correspond à l'image.
4. Les membres tiennent une discussion sur l'impression qu'elles et ils ont des images recueillies.
5. À la fin, on tient une discussion en groupe.

(Source : COPA (1996). « Riposte : programme de prévention des agressions aux ados âgés de 14 à 16 ans)

Tableau 6.3.6 Feuille d'évaluation de la séance

Séance 3 : Conflits intergénérationnels

Consigne : Veuillez répondre aux questions suivantes à l'aide de l'échelle en indiquant d'un crochet la réponse qui s'applique :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

1. De façon générale, comment évaluez-vous le déroulement de la séance sur les conflits intergénérationnels?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

2. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient bien préparées?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

3. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient à l'écoute?

☐ Très satisfaisant

☐ Satisfaisant

☐ Insatisfaisant

☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

4. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient respectueuses de vos besoins?

☐ Très satisfaisant

☐ Satisfaisant

☐ Insatisfaisant

☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

5. Vous sentez-vous mieux renseignés sur la dynamique du pouvoir et du privilège social des adultes et plus en mesure de soutenir vos enfants ou jeunes?

☐ Très satisfaisant

☐ Satisfaisant

☐ Insatisfaisant

☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

6. Vous sentez-vous mieux informés et mieux outillés pour contrer les injustices que les jeunes vivent dans notre société?

☐ Très satisfaisant

☐ Satisfaisant

☐ Insatisfaisant

☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

7. Vous sentez-vous mieux renseignés sur les stades de développement des adolescentes et adolescents pour soutenir vos enfants ou jeunes dans leur intégration en milieu scolaire?

☐ Très satisfaisant

☐ Satisfaisant

☐ Insatisfaisant

☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

8. Vous sentez-vous mieux renseignés et outillés sur la façon d'aider les jeunes à lutter contre les idées traditionnelles qui leur dictent comment se comporter en tant qu'homme ou en tant que femme?

☐ Très satisfaisant

☐ Satisfaisant

☐ Insatisfaisant

☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

9. Nommez trois éléments de la séance que vous avez appréciés.

10. Nommez les éléments de la séance que vous avez le moins appréciés.

11. Avez-vous des commentaires à ajouter ou des suggestions à faire pour nous aider à améliorer la séance 3?

6.4 Séance 4 : Négociation des valeurs

6.4.1 Thème de la séance : Négociation de valeurs

Dans la quatrième séance du programme de soutien aux parents nouvellement arrivés dans la vie scolaire de leurs enfants, nous allons discuter avec eux de l'importance de leurs valeurs, et de la négociation des valeurs et des croyances des groupes culturels provenant de sociétés différentes (occidentales et traditionnelles). Nous discuterons aussi des modèles de sociétés différents (comme les sociétés individualistes et communautaires) pour tenter, avec eux, de voir comment peuvent se modifier les valeurs afin de mettre en place une société intermédiaire, plus inclusive où le choix des valeurs est situé à mi-chemin (un compromis entre les valeurs du pays d'origine et les valeurs du pays d'accueil). Nous allons aborder également les différentes perceptions qu'ont les parents et les jeunes nouvellement arrivés de la culture et des normes canadiennes, ce qui peut aider les parents à mieux comprendre les jeunes et à mieux les soutenir au moment de leur intégration dans le pays d'accueil et dans leur école. Nous regarderons et ferons des exercices à partir du modèle de négociation des valeurs Cohen-Emerique (1993).

6.4.2 Le problème

Comme nous l'avons mentionné dans la recension des écrits et dans le cadre conceptuel, la crise identitaire des jeunes nouvellement arrivés peut amener les adolescentes et adolescents à rejeter leur culture ce qui peut créer des conflits avec leurs parents qui tentent d'utiliser leur autorité pour imposer leurs valeurs. La prise de conscience de leurs valeurs, la compréhension des valeurs de la société d'accueil et de son système scolaire, et le développement de la capacité de négociation de ces différentes valeurs, peut aider les parents nouvellement arrivés à s'intégrer dans le pays d'accueil, à mieux s'intégrer dans le milieu scolaire, et à diminuer le conflit associé aux comportements de leurs jeunes. Voici les buts de la séance en fonction du problème :

- Prendre conscience des valeurs différentes entre le pays d'origine et le pays d'accueil afin de soutenir les enfants ou adolescentes et adolescents à s'intégrer dans leur nouveau système scolaire.
- Augmenter la capacité des parents en les aidant à distinguer les différents modèles de sociétés (individualistes, communautaires et intermédiaires).
- Aborder le concept de négociation des valeurs, et faire le lien avec la notion de soi, de la famille et de la société.

- Aborder les différentes perceptions qu'ont les parents et les jeunes des normes de la culture canadienne.

6.4.3 Le diagnostic (l'hypothèse d'explication)

Les parents nouvellement arrivés sont souvent préoccupés par le fait que leurs enfants et leurs jeunes perdent les valeurs de leur culture d'origine, et adhèrent aux valeurs du pays d'accueil. Pour les parents, les jeunes peuvent aller à l'encontre de leurs valeurs et de leurs priorités. Les parents peuvent éprouver des difficultés lorsqu'il s'agit d'accepter les nouvelles valeurs que défendent leurs enfants, sans brimer leurs droits et sans leur imposer leurs propres valeurs. Les parents justifient souvent leurs propres attitudes en affirmant que les adultes ont plus d'expérience et qu'ils savent mieux ce qui peut assurer le bien-être des jeunes. De toute évidence, ce genre de conflits peut déstabiliser le lien familial.

6.4.4 L'hypothèse d'intervention (le pari de la solution du problème)

Lorsqu'on offre un endroit accueillant, que l'on reconnaît le courage des parents nouvellement arrivés d'avoir immigré dans un nouveau pays, et les efforts qu'elles et ils font pour faire face à tous les enjeux afin de s'intégrer et de recommencer une nouvelle vie, les parents se sentent valorisés. C'est ainsi que les liens de confiance se solidifient avec leurs pairs ainsi qu'avec la ou le TS. Dans le même ordre d'idées, lorsque la personne qui anime la séance vient d'une société différente de celle du pays d'accueil, ou si elle a beaucoup d'expérience professionnelle avec les parents nouvellement arrivés, les parents sont rassurés de savoir qu'elle comprend, entend et partage leurs défis. Voici les buts à atteindre en fonction de l'hypothèse d'intervention :

- Fournir des informations sur le fonctionnement de différents modèles de sociétés (individualistes, intermédiaires et communautaires).
- Offrir des connaissances et des outils à utiliser pour négocier certaines valeurs surtout lorsque les valeurs des parents nouvellement arrivés ne sont pas les mêmes que celles du pays d'accueil et de son système scolaire (selon le modèle de Cohen-Emerique (2000) basé sur la décentration, la compréhension du système et la négociation).

6.4.5 L'objectif (résultat visé, visualisé d'avance, prévu, prédit)

L'objectif est que les parents nouvellement arrivés se sentent plus informés, outillés, et soutenus au sein de groupe. Qu'ils développent des moyens de négocier et de discuter de leurs valeurs et de celles de leurs enfants afin de les aider dans leur vie scolaire. Voici les buts à atteindre en fonction de l'objectif :

- Que les parents soient conscients des différentes valeurs existant au sein du groupe et qu'il n'y a pas de valeurs plus importantes que d'autres.
- Que les parents comprennent mieux les valeurs de la société d'accueil et son système scolaire.
- Que les parents se sentent mieux outillés pour pouvoir négocier leurs valeurs pour arriver à une discussion et une entente avec leurs jeunes.
- Que les parents se sentent mieux informés sur le fait que les jeunes peuvent avoir une différente perception de celle de leurs parents puisque leur perception est plus reliée aux normes de la culture canadienne.

6.4.6 Les activités (la durée, la séquence et les participants, les tâches et les ressources nécessaires)

6.4.6.1 Activité 1: Brise-glace

Nom de l'activité : Activité sur les valeurs (voir le tableau 6.4.1)

Courte description de l'activité: Dans le tableau 6.4.1, on présente plusieurs valeurs toutes aussi importantes les unes que les autres. Nous vous demandons toutefois de faire des choix. Puis, nous discuterons des valeurs qui ont cours socialement.

Remarque sur l'activité : expliquer que cette activité ne vise qu'à faire réfléchir les parents sur différentes valeurs véhiculées socialement. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, et personne n'est obligé de faire part de ses choix.

But de l'activité : Cette activité a pour le but de conscientiser les parents au fait qu'il est important de respecter les valeurs des autres, même s'il peut arriver qu'ils ne soient pas d'accord avec certaines de ces valeurs.

Étapes de l'activité : Cette activité est une activité individuelle. La ou le TS donne une copie des valeurs à chaque parent. Ensuite, la ou le TS demande à chaque parent d'encercler les dix valeurs les plus importantes à leurs yeux. Par la suite, on leur

demande de choisir parmi celles-ci les cinq les plus importantes. Enfin, on leur demande de choisir une seule valeur, la valeur la plus importante.

Discussion sur l'activité : Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion :

- Comment avez-vous trouvé cette activité?
- Que faites-vous lorsque vous n'êtes pas d'accord avec les valeurs de vos pairs?
- Que faites-vous si les valeurs de vos jeunes sont différentes des vôtres?
- Y a-t-il un lien entre vos valeurs et votre culture ou pays d'origine?

Conclusion sur l'activité : Nous pouvons soutenir nos jeunes en respectant leurs valeurs et leurs priorités qui sont parfois différentes des nôtres. Avec l'affirmation des valeurs vient la responsabilité de ne pas enlever les droits des autres en imposant nos valeurs parce que nous prétendons qu'elles sont les meilleures et que tout le monde devrait les adopter.

6.4.6.2 Activité 2 : Perceptions

Nom de l'activité : Les différentes perceptions (voir le tableau 6.4.2).

Courte description de l'activité : Individuellement, les parents font le tour de la salle pour répondre aux questions qui sont affichées au mur, sur les grandes feuilles.

But de l'activité : Prendre conscience que les jeunes ont une perception différente de la culture et des valeurs canadiennes, et de son système scolaire.

Étapes de l'activité : La ou le TS affiche trois grandes feuilles dans la salle. La ou le TS écrit sur la première feuille « Perception qu'ont les parents nouvellement arrivés de la culture et des valeurs canadiennes et du système scolaire ». La ou le TS écrit sur la deuxième feuille « Perception qu'ont les jeunes nouvellement arrivés de la culture et des valeurs canadiennes et du système scolaire ». La ou le TS écrit sur la troisième feuille « Pourquoi certains parents trouvent difficile d'éduquer les enfants au Canada?

Discussion sur l'activité : Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion.

- Comment avez-vous trouvé cette activité?
- Qu'avez-vous remarqué entre la perception qu'ont les jeunes et celle qu'ont les parents de la culture et des valeurs canadiennes?
- Comment cette différence influence-t-elle la perception des parents et des jeunes de l'éducation - son rôle, ses buts et ses moyens?
- En tant que parents, que pouvons-nous faire pour faciliter l'intégration de nos jeunes dans le pays d'accueil ainsi que dans leur nouvelle école où les gens risquent d'avoir une perception différente de celle des parents?

Conclusion sur l'activité : Les parents peuvent avoir une perception différente de la culture et des valeurs canadiennes, et du système scolaire. On entend souvent des personnes ou des parents dire, par exemple, au Canada : « Il y a trop de liberté et c'est difficile de contrôler les jeunes », « C'est un pays où les femmes ont tous les droits. », « Les enfants ont plus de droits que les adultes », « Les enfants contrôlent les parents », « Les enseignantes et enseignants n'ont pas de contrôle et d'autorité. », « Les enseignantes et enseignants laissent les jeunes faire n'importe quoi ». Par contre, la perception des jeunes de la culture et valeurs canadiennes pourrait être différente. On entend les jeunes dire, par exemple, au Canada : « On a la liberté d'exprimer toutes nos opinions », « Il y a plus d'ouverture que dans le pays d'origine », « Les adultes n'ont pas le droit de nous frapper », « Les adultes sont plus *cool*. ». En valorisant la perception des jeunes, et en les écoutant, les parents aident à établir une relation basée sur le respect. Les jeunes peuvent s'ouvrir davantage à leurs parents et partager les défis d'intégration sans se sentir jugés ou mal à l'aise.

6.4.6.3 Activité 3 : Négociation des valeurs

Nom de l'activité : Négociation des valeurs selon le modèle de Cohen-Emerique (1993) (voir le tableau 6.4.3).

Courte description de l'activité: Par l'entremise de jeux de rôles, les parents vont développer leurs capacités de négocier les valeurs afin d'arriver à une entente, tout en respectant les droits des jeunes de s'intégrer dans le pays d'accueil.

But de l'activité : Trouver l'équilibre entre les valeurs des parents du pays d'origine et les valeurs des jeunes dans le pays d'accueil.

Étapes de l'activité : La ou le TS joue un jeu de rôles avec le parent (mère ou père) pour montrer la façon d'équilibrer les valeurs entre les parents nouvellement arrivés et les jeunes, en suivant les étapes de l'approche interculturelle selon Cohen-Emerique (2000). En lien avec le tableau 6.4.3, le père ou la mère joue le rôle d'un jeune. La ou le TS joue le rôle de la mère ou du père.

Remarque sur l'activité : Le modèle de Cohen-Emerique (2000) est un modèle d'intervention entre l'intervenante ou l'intervenant et sa cliente ou son client, en utilisant l'approche interculturelle. Ce modèle est intéressant afin de montrer une façon de négocier les valeurs entre les parents et les jeunes. Selon Cohen-Emerique (2000), ce modèle est fondé sur le respect de la personne, sa vision du monde, son système de valeurs, et sur son identité culturelle (ethnique, nationale, régionale, religieuse et sociale). L'approche interculturelle auprès des migrants comporte trois étapes principales. La décentration est la prise de conscience par l'intervenante de l'existence des autres visions du monde, de son propre cadre de références (personnelles, familiales, culturelles et professionnelles). Elle amène à jeter un regard particulier sur l'autre et sur les réalités qui l'entourent. Cohen-Emerique (1999) suggère d'utiliser la méthode des incidents critiques ou des chocs culturels comme outil pédagogique pour travailler la décentration (Cohen-Emerique, 2000, cité dans Legault et Raché, 2008). Par ailleurs, la compréhension du système de référence de l'autre permet à l'intervenante ou l'intervenant de percevoir et de comprendre le cadre de référence de l'autre [ici la personne nouvellement arrivée] sans interpréter, ni juger ni classer, et en comptant sur son client, qui est évidemment le meilleur informateur « sur son monde », et sur sa « culture vécue subjectivement. Selon Cohen-Emerique (1993) « à cette étape, une attention particulière doit être prêtée à la communication verbale si la personne parle la langue du pays d'accueil et non verbale si la personne ne parle pas la langue du pays d'accueil, en interrogeant le sens des mots et les valeurs véhiculées. » (p. 80). Finalement, la négociation, à laquelle se juxtapose la médiation, permet de trouver un espace de compromis et de résolution de conflits.

Discussion sur l'activité: Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion.

- Est-ce que ce jeu de rôles reflète votre réalité avec vos jeunes?
- Comment le père s'est-il senti lorsque son fils lui a demandé d'accepter sa nouvelle valeur?
- Comment le jeune s'est-il senti lorsque le père a refusé au début de le laisser passer la nuit chez son ami?

- Comment l'interaction s'est-elle déroulée entre le père et le jeune?
- Qu'est-ce que le père a fait pour accepter de laisser son jeune passer la nuit chez son ami?
- Comment la négociation des valeurs avec les jeunes aide-t-elle à les soutenir dans leur vie scolaire?
- Est-ce que vous avez d'autres commentaires sur le jeu de rôles?

Remarque sur l'activité : On pourrait pratiquer d'autres jeux de rôles entre les parents (selon leur choix), en sous-groupe de deux, pour pratiquer la négociation des valeurs avec l'aide de la ou du TS. Le tableau 6.4.3 présente d'autres suggestions de situations.

Conclusion sur l'activité : Le fait de pouvoir faire la distinction entre les diverses valeurs de sociétés différentes (occidentales et traditionnelles) aide les parents nouvellement arrivés à mieux comprendre les conflits de valeurs associés au comportement de leurs jeunes dans le pays d'accueil. Établir une relation saine et égalitaire entre les parents et les jeunes basée sur une approche interculturelle et le respect des droits aide les jeunes à s'ouvrir aux parents et aide les parents à soutenir leurs enfants en négociant les valeurs pour qu'elles et ils puissent s'intégrer plus rapidement dans le pays d'accueil, comme d'ailleurs dans le milieu scolaire.

6.4.6.4 Activité 4 : Tour de table

La ou le TS remercie les membres du groupe de leur participation et de leur courage d'avoir participé au groupe de soutien. La ou le TS ou TÉE pourrait faire un tour de table pour prendre le pouls du groupe et pour demander aux personnes participantes s'il y a des éléments dont ils aimeraient discuter lors de la prochaine séance. La ou le TS ou TÉE remet la feuille d'évaluation qui se trouve au tableau 6.4.4, à la suite de la séance, pour pouvoir améliorer le programme dans l'avenir. La personne vérifie auprès des personnes participantes si les activités ainsi que les informations reçues étaient utiles, et si elles se sentent plus outillées pour établir des relations saines avec leurs jeunes en négociant les valeurs du pays d'origine avec celles du pays d'accueil.

6.4.7 Les résultats : prévus et imprévus, impact positif et impact négatif

Impacts positifs :

- Les parents seront plus conscients des différentes valeurs dans le groupe et la responsabilité de respecter les valeurs des autres.

- Les parents seront plus conscients des différentes perceptions qu'ont les jeunes de la culture et des valeurs canadiennes et du système scolaire.
- Les parents seront plus en mesure d'établir une relation saine avec leurs jeunes en négociant certaines valeurs et en les sensibilisant à l'idée de respecter les droits des autres.

Impacts négatifs :

- Les parents peuvent trouver difficile d'accepter les différentes valeurs au sein du groupe ou dans le pays d'accueil et son système scolaire.
- Les parents peuvent trouver difficile de négocier certaines valeurs avec leurs jeunes.
- Les parents peuvent se sentir mal à l'aise de jouer aux jeux de rôles avec d'autres parents.

Tableau 6.4.1 Activité sur les valeurs

Pour cette activité, nous distribuons la feuille *Activité sur les valeurs* à chaque personne, et on leur demande d'encrer les 10 valeurs les plus importantes pour elles. Ensuite, on leur demande d'en encrer cinq, et enfin une seule, soit celle qui est la plus importante à leurs yeux.

Activité sur les valeurs		
Aider les autres	Excellence	Perfection
Amélioration	Expression	Plaisir
Amitié	Famille	Pouvoir
Apprendre	Franchise	Propreté
Aventure	Francité	Qualité
Bonheur	Générosité	Religion
Collaboration	Honnêteté	Responsabilité
Confiance	Justice	Sagesse
Coopération	Liberté	Santé

Courage	Loisir	Travail d'équipe
Écologie	Loyauté	Travail
Équité	Paix	Vérité

(Source : Exercice des valeurs d'un site pédagogie culturelle-phase 1 : http://www.pedagogieculturelle.ca/pdf/Gabarit_Grosses_roches.pdf)

Tableau 6.4.2 Activité sur la perception qu'ont les parents et les jeunes de la culture canadienne

Les questions se trouveront sur trois grandes feuilles affichées dans la salle. Une discussion sur ces questions se fait après que les parents aient inscrit leurs réponses sur les grandes feuilles.

1. Quelles sont les perceptions des parents nouvellement arrivés de la culture et des valeurs canadiennes?
2. Quelles sont les perceptions des jeunes nouvellement arrivés de la culture et des valeurs canadiennes?
3. Pourquoi certains parents trouvent-ils difficile d'éduquer leurs enfants au Canada?

Tableau 6.4.3 Activité sur la négociation des valeurs

Voici un exemple de négociation des valeurs selon l'approche interculturelle de Cohen-Emerique(2000).

Contexte : Le parent n'accepte pas que son jeune passe la nuit chez des amis ou amies « le sleepover ».

TS : joue le rôle du parent P P : joue le rôle du jeune J

- J : Papa, je vais aller dormir chez mon ami samedi prochain.
P : Désolé, dormir chez les autres n'est pas une valeur acceptable chez nous.
J : Papa, nous ne sommes pas au pays, nous sommes ici au Canada et tous mes amis dorment, et s'amuse chez des amis sauf moi!
P : Je ne me sens pas à l'aise ni en sécurité lorsque tu dors à l'extérieur de la maison.
J : Papa, s'il te plait, tu connais Jean-Pierre et ses parents, ils sont très gentils.
P : Oui, je les connais, mais pas vraiment bien. C'est juste que je ne me sens pas à l'aise que tu passes la nuit à l'extérieur de la maison. Je m'inquiète que si j'accepte une fois que tu passes la nuit chez ton ami, tu vas me le demander chaque fois.

J : Papa, s'il te plaît, tu ne veux pas que je sois malheureux ici, on va regarder un match de football et on va en parler lundi prochain en classe.

Intervention selon le modèle de Cohen-Emerique (2000) :

- *La décentration : prise de conscience, (d'autres visions existent et autant de valeurs) pour mieux cerner sa propre identité.*

P : Je suis très conscient qu'il y a des valeurs ici au Canada qui sont différentes de celles de notre pays et que c'est important pour toi de regarder le match de football avec Jean-Pierre pour en parler à l'école.

- *La compréhension du système de référence de l'autre, compte sur son client, meilleur informateur sur son monde, culture vécue, sans juger, interpréter, ni classer).*

P : Est-ce que tu te rappelles comment ça se passe chez nous au pays?

J : Oui, je me rappelle que dans notre pays d'origine, nous pouvons seulement passer la nuit chez les grands-parents et dans la famille et jamais chez les amis.

P : Pourquoi penses-tu qu'on vous laisse passer la nuit seulement chez la famille et pas chez les amis?

J : Je pense que parce que notre pays n'était pas sécuritaire et que vous aviez peur, et vous étiez plus rassurés que s'il arrive n'importe quoi, la famille pourra s'occuper de nous, n'est-ce pas papa?

P : Absolument, par contre, je suis conscient ici au Canada c'est différent, la culture est différente ainsi que les valeurs.

- *La négociation et la médiation (espace compromis et résolution des conflits sur terrain).*

P : Tu sais mon enfant, je veux entendre ce que tu as à dire, je suis intéressé de connaître ton point de vue. Nous avons besoin de trouver une entente entre nous, et c'est possible seulement si tous les deux on se sent compris. Donc, j'entends ta colère et j'entends que tu as peur que je n'écoute pas ton point de vue, je veux que tu saches que je veux avoir ton point de vue et je veux que tu entendes mon point de vue aussi. Es-tu d'accord?

J : Oui papa,

P : Je comprends qu'ici au Canada, dormir chez les autres est une valeur acceptable et c'est amusant pour vous. Je sais aussi que c'est important pour toi de faire partie du nouveau pays pour t'épanouir et développer ton sentiment d'appartenance. Je vais faire ce que je peux pour faciliter ton intégration qui n'est pas un processus facile ni pour toi ni pour nous (en tant que parents nouvellement

arrivés). Par contre, en tant que parent, je suis responsable de ta sécurité, j'aimerais bien avoir l'adresse et le numéro de téléphone des parents de Jean-Pierre pour les appeler et les remercier d'accepter de t'accueillir chez eux. À partir de maintenant, nous allons conclure une entente toi et moi. Comme tu le sais, je ne tiens pas à te permettre de passer la nuit chez tes amis chaque fois que tu vas me le demander. Es-tu d'accord pour que tu passes la nuit seulement chez les amis des parents que nous connaissons et seulement pour des occasions spéciales, comme les fêtes d'anniversaire par exemple?

J : Merci Papa. Oui je suis d'accord et je m'engage à respecter l'entente.

P : Avant de partir, dis-moi ce que tu vas faire si tu ne te sens pas en sécurité chez ton ami.

J : Je vais t'appeler tout de suite pour que tu viennes me chercher. Je ne veux pas te décevoir papa.

P : Parfait, on s'entend bien. Je te fais confiance et je suis content d'avoir pris le temps de discuter de cette valeur que j'avais de la difficulté à accepter.

Voici d'autres jeux de rôles à suggérer pour pratiquer ou pour une discussion.

- Certains parents n'acceptent pas que leurs jeunes participent à la fête de l'Halloween.
- Certains parents nouvellement arrivés ont de la difficulté à discipliner leurs enfants et blâment la vie au Canada en disant qu'il y a trop de liberté.
- Certains parents n'approuvent pas les fréquentations mixtes avec des Canadiennes et Canadiens de souche ou d'autres ethnies. Ils disent avoir peur que leurs enfants oublient les valeurs de leur pays d'origine.
- Certains parents refusent que leurs enfants participent aux excursions scolaires à l'extérieur de la ville sous prétexte que les valeurs sont contraires à celles de leur pays d'origine. Par exemple, dans leur pays, les écoles ne sont pas mixtes.
- Certains parents n'acceptent pas que leurs jeunes se maquillent en bas âge à l'école et dans la collectivité parce que ce n'est pas acceptable dans leurs pays d'origine.
- Certains parents n'acceptent pas que les jeunes participent à la journée de pyjama à l'école.

Tableau 6.4.4 Feuille d'évaluation de la séance

Titre de la rencontre : Négociation des valeurs

Consigne : Veuillez répondre aux questions suivantes à l'aide de l'échelle en indiquant d'un crochet la réponse qui s'applique :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

1. De façon générale, comment évaluez-vous le déroulement de la séance sur la négociation des valeurs?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

2. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient bien préparées?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

3. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient à l'écoute?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

4. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient respectueuses de vos besoins?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

5. Vous sentez-vous mieux informés et mieux outillés pour composer avec certaines valeurs qui sont différentes des valeurs du pays d'origine?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

6. Vous sentez-vous mieux renseignés sur les différences que les parents et les jeunes nouvellement arrivés peuvent avoir en ce qui a trait à leur perception de la culture et des normes canadiens?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

7. Vous sentez-vous mieux renseignés et outillés pour soutenir les jeunes en négociant certaines valeurs qui ne sont pas acceptables par les parents afin de faciliter leur intégration dans le pays d'accueil?

- ☐ Très satisfaisant ☐ Satisfaisant
☐ Insatisfaisant ☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

8. Nommez trois éléments de la séance que vous avez appréciés.

9. Nommez les éléments de la séance que vous avez le moins appréciés.

10. Avez-vous des commentaires à ajouter ou des suggestions à faire pour nous aider à améliorer la séance 5?

Merci de votre participation et de votre présence

Tableau 6.4.5 Sur l'individualisme, l'individualité et l'interdépendance

Cette ressource peut être utilisée si nécessaire avec les parents.

	<i>Individualisme</i>	<i>Individualité</i>	<i>Interdépendance</i>
Notion d'individu	<ul style="list-style-type: none"> • Le soi réside à l'intérieur de l'individu. • Chaque individu a une place égale et unique dans la société. • Les concepts d'indépendance, d'autonomie et d'égalité sont importants. 	<ul style="list-style-type: none"> • On réfère tantôt à l'individu, tantôt au groupe, selon le contexte social. • Dans certaines circonstances, le groupe est prééminent; dans d'autres, c'est l'individu qui compte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le soi est extérieur est en rapport avec la place qu'il occupe dans le groupe; il est déterminé par la relation de la personne avec les autres. • Les concepts des fidélités, d'harmonie, et d'appartenance sont importants.
Jeunesse par opposition à âge mûr	<i>Valorisation de la jeunesse</i> <ul style="list-style-type: none"> • De la vigueur, de l'idéalisme et de la fraîcheur. 	<i>Valorisation moins polarisée de la jeunesse ou de l'âge mûr</i> <ul style="list-style-type: none"> • L'âge moyen est considéré comme le plus souhaitable. 	<i>Valorisation de l'âge mûr et de l'expérience.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Les personnes âgées possèdent la sagesse, la connaissance et l'autorité.
Rôles hommes-femmes	<i>Rôles similaires.</i> <ul style="list-style-type: none"> • Ces rôles peuvent être identiques ou 	<i>Rôles complémentaires déterminés par le</i>	<i>Rôles complémentaires déterminés par le patriarcat</i>

	semblables.	matriarcat • Ces rôles sont différents.	• Ces rôles sont différents.
Réalisation de soi	<i>Le faire est valorisé</i> • L'accent est mis sur l'action, la tâche, la modification des situations : l'efficacité est valorisée.	<i>Le devenir est valorisé</i> • Recherche et énergie sont utilisées pour se transformer, se découvrir, le processus est valorisé.	<i>L'être est valorisé</i> • L'accent est mis sur la personne, ce qu'elle est, ses relations avec les autres. Ce qui se vit comme sentiment et émotion dans une activité donne de l'importance à cette activité.

6.5 Séance 5 : Discipline positive

6.5.1 Thème de la rencontre : Discipline positive

Dans la cinquième séance du programme de soutien aux parents nouvellement arrivés dans la vie scolaire de leurs enfants, nous allons aborder plusieurs éléments qui peuvent aider les parents nouvellement arrivés à établir une relation saine avec les jeunes, en respectant leurs droits conformément à la *Loi sur les services à l'enfance et aux familles*, et en adoptant une approche qui favorise la discipline positive comme méthode alternative à la punition corporelle. Nous abordons certains autres thèmes tels : l'écoute active, les valeurs, et la résolution de problème.

6.5.2 Le problème

Comme on l'a mentionné dans la recension des écrits et dans le cadre conceptuel, plusieurs familles nouvellement arrivées et provenant de sociétés non occidentales, utilisent plusieurs formes de punition, dont la punition corporelle, comme méthodes éducatives, dans le but de faire comprendre aux jeunes que leurs comportements ne sont pas acceptables et qu'ils ne devraient pas être reproduits (Hassan et Rousseau, 2005). Arrivées au Canada, ces familles sont confrontées à une culture et à un cadre législatif qui sont très différents de ceux de leur pays d'origine (Chiasson-Lavoie et Roc, 2000). Pour les soutenir, il importe de leur permettre de développer de nouvelles connaissances et d'utiliser des outils concrets afin qu'en retour, ils puissent soutenir leurs enfants dans leur intégration et dans leur nouveau milieu scolaire. Voici les buts en liens avec le problème :

- Augmenter la capacité des parents en soulignant l'importance de l'écoute active.
- Aborder les valeurs qui favorisent l'autonomisation et la reprise de pouvoir lors de l'intervention avec les jeunes.
- Bâtir la capacité des parents d'utiliser des outils de résolution de problèmes en utilisant la discipline positive.

6.5.3 Le diagnostic (l'hypothèse d'explication)

Souvent, les parents nouvellement arrivés ne pensent avoir aucune stratégie, ni aucun moyen concret, à part la punition corporelle, pour éduquer leurs enfants, et pour corriger leurs comportements. Ces familles sont alors désorientées et leur image parentale est dévalorisée dans le pays d'accueil. Les parents ont l'impression de perdre le contrôle de l'éducation de leurs enfants et de leurs adolescentes et adolescents. Par ailleurs, l'article 43 du *Code criminel*, stipule que : « Tout instituteur, père ou mère, ou toute personne qui remplace le père ou la mère, est fondé à employer la force pour corriger un élève ou un enfant, selon le cas, confié à ses soins, pourvu que la force ne dépasse pas la mesure raisonnable dans les circonstances » (2016, s.p.). Cette loi est une mesure de contrôle, de surveillance et d'aide, qui s'applique lorsque la sécurité ou le développement d'enfants de moins de 18 ans sont compromis. Depuis son entrée en vigueur, elle stipule que les parents sont les premiers responsables de leurs enfants (MSSS, 2010).

Le moyen de défense fondé sur la correction raisonnable, qui figure à l'article 43 de la *Loi et le châtiment corporel*²⁶, n'est pas compatible avec la loi de plusieurs pays d'immigration d'origine, et elle peut entraîner des situations conflictuelles en raison des différences culturelles concernant l'éducation des enfants. Il en va ainsi pour le système d'éducation qui diffère largement de celui du pays d'origine.

6.5.4 L'hypothèse d'intervention (le pari de la solution du problème)

Lorsqu'on offre un endroit accueillant, qu'on écoute attentivement les préoccupations des parents nouvellement arrivés, et qu'on reconnaît les difficultés avec lesquelles elles et ils sont aux prises pour éduquer leurs enfants et leurs jeunes dans un nouveau pays où la loi est différente de celle de leur pays d'origine, les parents se sentent plus sûrs de parler de leurs inquiétudes avec leurs pairs et la ou le TS, et sont rassurés à l'idée de pouvoir obtenir de l'aide et du soutien de la part de la ou du TS et des

²⁶ Voir le site du Parlement du Canada :
<http://www.bdp.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/prb0510-f.htm>

personnes présentes dans le groupe. En retour, en introduisant des outils simples et concrets, dans ce contexte de soutien et d'entraide, ils seront mieux à même de soutenir leurs enfants dans leur intégration et, plus particulièrement au niveau scolaire. Voici les buts à atteindre en liens avec l'hypothèse d'intervention :

- Fournir des outils simples et concrets pour établir une relation de confiance avec leurs jeunes en respectant leurs droits.
- Mettre en pratique les connaissances acquises dans un endroit sécuritaire

6.5.5 L'objectif (résultat visé, visualisé d'avance, prévu, prédit)

L'objectif est de faire en sorte que les parents nouvellement arrivés se sentent plus outillés, et plus à l'aise avec les informations reçues en adoptant une approche de discipline positive, basée sur le respect des droits, qui favorise la reprise de pouvoir et l'autonomisation des jeunes, en vue de renforcer leur résilience. Voici les buts en liens avec cet objectif :

- Que les parents soient conscients de l'impact négatif de la punition corporelle qui alimente la peur et enlève le pouvoir et les droits des jeunes en matière de solution de problèmes.
- Que les parents se sentent mieux outillés et se sentent capables d'avoir recours à des méthodes de discipline positive.

6.5.6 Les activités (la durée, la séquence, les participants, les tâches et les ressources nécessaires)

6.5.6.1 Activité 1 : Brise-glace

Nom de l'activité : Adjectif positif ou qualité positive

Courte description de l'activité : Penser à un adjectif positif qui commence par la première lettre de votre prénom (ou nom).

Buts de l'activité :

- Que les parents se sentent bien lorsqu'elles et ils trouvent un adjectif positif pour se décrire.
- Que les parents se rendent compte de l'impact positif sur la personne lorsqu'on décrit nos jeunes ou nos amies et amis par des qualités positives.

Étapes de l'activité : La ou le TS commence la séance par une activité brise-glace avec les parents assis en cercle pour s'amuser avant de faire les activités prévues. La ou le TS demande aux parents de réfléchir à une qualité positive, ou à un adjectif positif, qui commence par la première lettre de leur prénom. La première personne qui commence dit son prénom et la qualité associée. La deuxième personne se présente, fait de même et répète la qualité de la personne qui a parlé avant elle. La troisième fait de même, et répète la qualité des première et deuxième personnes, et ainsi de suite. La dernière personne dans le groupe se présente, trouve un adjectif et répète toutes les qualités de ses pairs.

Remarque sur l'activité : Il arrive que certains parents aient de la difficulté à trouver une qualité qui commence par la première lettre de leur prénom. Les autres parents peuvent l'aider à en trouver une ou la personne peut choisir une qualité avec la première lettre de son nom de famille. La ou le TS pourrait commencer par elle-même (par exemple : Randa et R comme ravissante).

Discussion sur l'activité : Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion.

- Avez-vous eu de la facilité à trouver une qualité positive à associer à votre prénom?
- Comment nous sentons-nous lorsque nous trouvons une qualité positive à associer à notre prénom?
- Comment pensez-vous que vos enfants ou vos jeunes se sentent lorsque vous leur dites des choses positives?
- Pensez-vous que cet outil est facile à mettre en application?

Conclusion sur l'activité : En tant que parents, nous pouvons améliorer nos relations avec nos jeunes en nous rappelant qu'elles et ils ont de belles qualités. Même si leurs actions nous déçoivent parfois, nous pouvons les éduquer et les responsabiliser d'une façon positive sans brimer leurs droits à la sécurité.

6.5.6.2 Activité 2 : Écoute active

Nom de l'activité : Écoute active (voir le tableau 6.5.1).

Courte description de l'activité : La ou le TS joue un jeu de rôles entre un parent (père ou mère) et une jeune personne. Ce jeu de rôles présente des exemples d'interactions fondées sur la discrimination contre le jeune.

But de l'activité : Prendre conscience de l'impact négatif de notre langage corporel en tant que parents, ou des mots que nous utilisons avec nos enfants lorsqu'ils vivent des injustices, des difficultés, voire des agressions à l'école ou dans la collectivité.

Étapes de l'activité : La ou le TS joue le rôle d'une personne adulte, et la ou le TÉE ou un parent joue le rôle d'une jeune personne. La ou le TS demande aux parents si l'intervention est conforme à une approche fondée sur l'autonomisation, et si elle a favorisé la reprise du pouvoir par l'enfant. La façon d'animer le jeu de rôles :

- On présente un jeu de rôle qui montre un comportement négatif.
- Les parents tapent dans les mains à chaque fois qu'ils voient quelque chose de négatif à changer.
- Ils suggèrent un comportement alternatif.
- Au fur et à mesure que les parents proposent de nouvelles façons d'agir, les animatrices mettent en pratique le nouveau comportement pour le démontrer.

Après la discussion, la ou le TS présente le même jeu de rôle dans lequel les animatrices ont mis en œuvre les stratégies proposées par les parents

Remarque sur l'activité : Il est préférable que la ou le TS joue le rôle d'adulte dans le jeu de rôles négatif, et que la ou le TS/TÉE ou un parent joue le rôle d'un jeune pour éviter d'étiqueter les parents comme étant des personnes qui ne respectent pas les droits de leurs jeunes.

Discussion sur l'activité : Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion sur le jeu de rôle.

- Comment la jeune personne s'est-elle sentie dans le jeu de rôles?
- Pensez-vous que l'adulte a soutenu la jeune ? Pour quelles raisons?

- Qu'est-ce que l'adulte a fait ou n'a pas fait pour écouter activement la jeune personne?
- En tant que parents, que pouvons-nous faire différemment pour soutenir nos jeunes lorsqu'elles ou ils vivent des difficultés à leur nouvelle école?
- Qu'est-ce que l'autonomisation signifie pour vous?
- Avez-vous d'autres commentaires sur ce jeu de rôles?

Conclusion sur l'activité : Il est important d'écouter activement nos jeunes sans les blâmer, les diminuer, sans paniquer ni crier, sans minimiser leur problème, sans leur promettre que leur vie sera meilleure, et régler leurs problèmes. Il est aussi important de favoriser plutôt leur autonomisation en cherchant à créer des conditions qui leur permettront de reprendre leur pouvoir, et bâtir leur confiance. Ce sont des moyens pour mieux les soutenir dans les moments difficiles, surtout lorsque les jeunes nouvellement arrivés font face à plusieurs problèmes d'intégration dans le nouveau pays et le nouveau système d'éducation. L'autonomisation, qui se veut un outil plutôt que des règles, prône la responsabilisation, et augmente la capacité individuelle et collective sans alimenter la peur (voir : Ressources pour les parents au tableau 6.5.6).

6.5.6.3 Activité 3 : Les cinq valeurs de l'autonomisation

Nom de l'activité : Les cinq valeurs qui favorisent la reprise du pouvoir et contribuent à la discipline positive (voir le tableau 6.5.2).

Courte description de l'activité : Cette activité est pratiquée individuellement et elle a comme objectif de susciter la réflexion personnelle sur les valeurs qui favorisent une relation saine. Elle se fait ensuite collectivement afin de partager la signification de ces valeurs. La ou le TS invite les parents à circuler dans la salle afin d'écrire ou dessiner ce que chaque valeur signifie pour elles et eux. Les cinq valeurs sont affichées sur de grandes feuilles dans la salle.

Buts de l'activité :

- C'est une activité visant à susciter une prise de conscience. Écrire la signification de chaque valeur aide les parents à se rappeler de l'importance de mettre en application chaque valeur lors de leur intervention avec leurs jeunes pour les aider à augmenter leur capacité en matière de prise de décisions.

- L'écoute active combinée aux cinq valeurs favorise une relation saine avec les jeunes et contribue à leur résilience.

Étapes de l'activité : La ou le TS donne des crayons (marqueurs) à chaque parent, et leur demande d'écrire ou de dessiner ce que ces valeurs signifient pour elles et eux. Les valeurs suivantes : Courage, Compassion, Pouvoir, Présence et Respect, sont écrites sur de grandes feuilles affichées autour de la salle. Les parents peuvent circuler autour de la salle et écrire leurs commentaires sur les feuilles appropriées. Lorsque tous les parents ont fini d'écrire sur les grandes feuilles, la ou le TS demande à un parent de lire les réponses de la première feuille, à une autre personne de lire la réponse de la deuxième feuille, et ainsi de suite. La ou le TS pose les questions suivantes aux parents :

1. Selon vous, que signifie chacune de ces valeurs?
2. Que pouvons-nous faire ou dire, lors de notre intervention avec nos jeunes, pour mettre chaque valeur en application?

La ou le TS pourrait donner un exemple :

Pouvoir : signifie rééquilibrer le pouvoir entre les adultes et les jeunes. Par exemple, lors de l'interaction avec le jeune, l'adulte peut « se mettre au niveau du jeune ». Cela permet de rééquilibrer le pouvoir, car si la personne adulte est debout et que la jeune personne est assise, cette dernière aura l'impression d'avoir moins de pouvoir et aura peur de l'adulte qui a plus de pouvoir.

Courage : signifie la force à l'intérieur de dire ou de faire quelque chose lorsqu'on se trouve dans une situation difficile. De dire « Je ne me sens pas à l'aise quand tu me parles avec ce ton » prend beaucoup de courage.

Compassion : signifie qu'on est en mesure de comprendre les difficultés auxquelles la personne passe à travers. Dire « Ta vie me touche ».

Présence : si la personne adulte s'assoit au même niveau que la jeune personne, elle montre qu'elle est là pour l'écouter et l'aider. Le contact des yeux aussi montre qu'on est présent à la personne, et que l'on n'est pas préoccupé avec d'autres choses.

Respect : signifie de ne pas juger, offrir des choix.

Remarque sur l'activité : La ou le TS rappelle aux parents qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Elle rappelle que les valeurs sont toutes aussi importantes les unes les autres pour établir une relation saine.

Discussion sur l'activité : Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion :

- Pensez-vous que ces valeurs peuvent nous aider à établir une relation saine et égalitaire avec nos jeunes? Comment?
- Que pouvons-nous dire ou faire pour montrer à nos jeunes en quoi consiste le courage?
- Que pouvons-nous dire ou faire pour montrer à nos jeunes en quoi consiste la compassion?
- Que pouvons-nous dire ou faire pour montrer à nos jeunes en quoi consiste le respect?
- Que pouvons-nous dire ou faire pour montrer à nos jeunes en quoi consiste le pouvoir positif?
- Que pouvons-nous dire ou faire pour montrer à nos jeunes en quoi consiste une présence positive?
- Est-ce que vous avez d'autres commentaires sur l'activité?

Conclusion sur l'activité : L'écoute active basée sur les cinq valeurs de l'autonomisation est un élément clé d'une discipline positive basée sur le respect des droits de nos jeunes.

6.5.6.4 Activité 4 : Discipline et jeu de rôle positif

Nom de l'activité : Résolution de problèmes - discipline positive (voir le tableau 6.5.3).

Courte description de l'activité : La ou le TS joue un jeu de rôles positif, comme parent, pour aider la jeune personne à reprendre son pouvoir à la suite d'une injustice qu'on lui a faite à l'école ou dans la collectivité.

Étapes de l'activité : L'activité se déroule en deux temps. D'abord le premier jeu de rôle est mis en place, et il est suivi d'une discussion. Ensuite, on procède au second jeu de rôle, qui est aussi suivi d'une discussion collective.

But de l'activité : Réfléchir avec les parents sur la façon dont ils peuvent aider leurs enfants à résoudre les problèmes qu'elles ou ils peuvent vivre à l'école ou dans la collectivité, à l'aide de la méthode de discipline positive, incorporant l'écoute active et les cinq valeurs de l'autonomisation.

Discussion sur l'activité (premier jeu de rôles) (Tableau 6.5.3) : Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion :

- Qu'est-ce qui s'est passé dans cette situation?
- Est-ce que c'est une situation réaliste?
- Comment imaginez-vous que la fille s'est sentie?
- Pourquoi pensez-vous que la mère a insulté sa fille, crié après elle et l'a poussée?
- Qu'est-ce que la mère aurait pu faire pour discipliner sa fille sans lui faire perdre ses droits?
- Avez-vous des idées afin de comprendre les raisons pour lesquelles la fille a répondu à sa mère d'une façon impolie?
- Qu'est-ce que vous pouvez faire pour vous calmer quand vous êtes fâché sans faire perdre à vos enfants leurs droits?
- Comment la mère aurait-elle pu négocier autrement le fait que sa fille se maquille à un jeune âge?
- Avez-vous d'autres commentaires sur ce jeu de rôles?

Discussion sur l'activité (second jeu de rôles) : jeu de rôle positif? (Tableau 6.5.4). Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion.

- Qu'est-ce qui vous a touché le plus lors du jeu de rôles?
- Comment la mère a-t-elle agi avec sa fille?

- Est-ce que la mère a cru son enfant?
- Est-ce qu'elle l'a écouté attentivement? Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
- Est-ce que la mère a réglé le problème de sa fille?
- Comment la fille s'est-elle sentie en parlant à sa mère?
- Est-ce que c'était facile pour la fille de parler de son problème à sa mère? Pour quelles raisons?
- Comment la mère a-t-elle soutenu sa fille dans ses difficultés?
- Est-ce que c'était facile pour la mère de contrôler ses émotions?

Conclusion sur l'activité : Il n'est jamais facile de soutenir nos jeunes lorsqu'elles ou ils sont confrontés à des injustices dans leur nouvel environnement ou à l'école. Résoudre le problème, en impliquant les jeunes dans la solution, aide à augmenter leur confiance en elles et en eux, et leur capacité de prendre des décisions. Les jeunes réussissent mieux en la présence d'une personne adulte qui les écoute, les valorise, les croit et avec qui elles et ils ont établi une relation saine et respectueuse. Cette relation contribue à leur résilience et à la réussite dans leur cheminement scolaire.

6.5.6.5 Activité 5 : Tour de table et évaluation

La ou le TS ou la ou le TÉE remercie les personnes présentes d'avoir eu le courage de participer au groupe de soutien. La ou le TS ou la ou le TÉE pourrait faire un tour de table pour demander aux personnes participantes si elles se sentent mieux outillées comme parents concernant les éléments de l'écoute active, les valeurs qui favorisent l'autonomisation ainsi que le processus de résolution de problèmes et si elles ont des questions ou des réflexions à partager ou aimeraient discuter d'autres éléments pour la prochaine séance.

But de l'activité : Vérifier auprès des personnes participantes si les activités ainsi que les informations reçues étaient utiles et si elles se sentent à l'aise avec les informations reçues qui aident à établir des relations saines avec leurs jeunes à l'aide de la discipline positive, et faire l'évaluation de la séance (voir le tableau 6.5.5).

6.5.7 Les résultats : prévus et imprévus, impact positif et impact négatif

Impacts positifs :

- Les parents seront plus conscients de l'importance d'utiliser la discipline positive avec leurs enfants pour respecter les droits des jeunes, et conformément à la *Loi sur les services à l'enfance et à la famille*.
- Les parents seront plus à l'aise de partager leurs expériences et leurs vécus avec leurs jeunes sans se sentir jugés.
- Les parents seront en mesure de mettre en pratique les outils qui les aideront à mettre en application les valeurs qui favorisent la discipline positive avec leurs jeunes et renforcent leur autonomisation

Impacts négatifs :

- Un manque de temps pour mettre en pratique les outils pendant la séance.
- Les parents peuvent trouver difficile de changer leur façon d'éduquer leurs enfants.
- Les parents peuvent trouver difficile de faire participer les jeunes à la résolution de leurs problèmes.

Tableau 6.5.1 Activité sur l'écoute active

Jeu de rôles 1 négatif

Consignes : La ou le TS joue le rôle d'une personne adulte (A). La ou le TS/TÉE joue le rôle d'une jeune personne (J)

Contexte de la situation : Le jeune garçon entre dans la salle de classe pour parler à un adulte de confiance. L'adulte a l'air occupé. Le jeune frappe à la porte et l'adulte lui dit d'entrer sans le regarder. L'adulte invite le jeune à s'asseoir, mais l'adulte reste debout. L'adulte demande au jeune pourquoi il est là. Le jeune commence à dire qu'il est là pour... L'adulte l'interrompt : « Désolé, cet appel est important. Attends deux secondes ». Le jeune attend que l'adulte finisse son appel.

Conversation entre l'adulte et la jeune personne :

- A :** Oui, comment puis-je t'aider? (L'adulte ne lève pas les yeux de sa feuille).
- J :** C'est juste que je viens d'arriver au Canada, et je n'ai pas d'amies et d'amis, je ne connais personne.
- A :** Ce n'est pas si grave que cela, c'est normal. Tu vas en trouver dans quelques mois.
- J :** C'est que je me sens seul (*semble avoir honte*).
- A :** Qu'est-ce que tu as fait pour te faire des amies et amis?
- J :** Je n'ai rien fait, tout le monde a ses amies et amis, sauf moi.
- A :** Donc, tu as besoin de faire plus d'efforts pour trouver des amies et amis. La vie n'est pas facile ici.
- J :** Mais, comment?
- A :** Écoute, quand j'avais ton âge, j'ai vécu pire que cela. Regarde-moi aujourd'hui, j'ai réussi à m'en sortir.
- J :** L'école est grande, et ce n'est pas évident.
- A :** Pauvre toi! Tu me fais pitié! Écoute, je vais te dire quoi faire. Il faut que tu suives mes conseils, et je te promets que ta vie sera beaucoup plus facile. Demain matin, je vais aller à la direction pour parler de ton problème, et je suis sûr que le directeur va pouvoir t'aider, sinon, tu restes toute l'année seul comme un ermite.
- J :** Non, non, je ne veux pas que vous alliez chez le directeur. C'est correct, comme vous le dites, ce n'est pas si terrible, ce n'est pas la fin du monde.
- A :** Écoute, j'ai plus d'expérience que toi, et je sais ce qui est mieux pour toi.
- J :** Non merci. Je m'en vais. Oubliez tout ce que je vous ai dit.
- A :** Tant pis, j'essaie de t'aider et tu refuses mon aide.

Par la suite faire ressortir les points suivants de l'écoute active négative :

1. Déséquilibre du pouvoir entre l'adulte et la jeune : adulte debout et jeune assis.
2. Minimiser le problème : Ce n'est pas si grave que cela.
3. Blâmer le jeune : Qu'est-ce que tu as fait pour te faire des amies et amis?
4. Centrer sur soi-même, et parler de son expérience personnelle : Quand j'avais ton âge, j'ai vécu pire que cela. Regarde-moi aujourd'hui, j'ai réussi à m'en sortir.
5. Dramatiser la situation : Pauvre toi! Tu me fais pitié!

6. Régler le problème sans impliquer la jeune : Demain matin, je vais aller à la direction pour lui parler de ton problème, et je suis sûr que le directeur va pouvoir t'aider, sinon, tu restes toute l'année seul comme un ermite.
7. Faire des promesses : Je te promets que ta vie sera beaucoup plus facile.
8. Répondre à un appel sans se préoccuper du jeune : Désolé, cet appel est important.
9. Négliger le jeune : L'adulte ne lève pas les yeux de sa feuille.

Phrases qui facilitent l'autonomisation et la reprise de pouvoir

Voici quelques phrases facilitant l'autonomisation et la reprise de pouvoir :

- Merci de venir m'en parler.
- J'apprécie le courage que tu démontres en venant me parler.
- Je vais faire tout mon possible pour t'aider.
- Prenons le temps de nous rencontrer prochainement pour voir comment tu vas.
- Selon toi, qu'est-ce qui fonctionnerait?
- Tu as de bonnes idées, écrivons-les. Si tu penses à autre chose, n'hésite pas à le dire.

Tableau 6.5.2 Activité sur les cinq valeurs de l'autonomisation

Consignes : La ou le TS écrit les cinq valeurs sur cinq grandes feuilles. La ou le TS demande aux parents d'écrire la signification de chaque valeur, et ce que nous pouvons faire ou dire pour montrer en quoi consiste le Pouvoir, le Courage, la Compassion, la Présence et le Respect, lors de notre intervention avec les jeunes pour favoriser une discipline positive.

Pouvoir : Se mettre au niveau de nos jeunes. Croire les jeunes. Partager notre pouvoir d'adulte avec les jeunes. Croire en le pouvoir et la capacité des jeunes.

- Courage :** Reconnaître le courage que cela prend au jeune de parler à un adulte : « Tu fais preuve de beaucoup de courage en venant m'en parler ». Reconnaître aussi le courage que ça prend pour vivre et passer à travers une expérience difficile.
- Compassion :** Valoriser les émotions : « Ce n'est pas facile d'entreprendre des études dans un nouveau système d'éducation, et dans un nouveau pays ». Se mettre à la place des jeunes et tenter d'imaginer leur expérience.
- Respect :** Les écouter attentivement sans les interrompre. Ne pas leur demander de parler plus vite. Respecter leur rythme. Reconnaître leurs besoins, et leur dignité comme être humain à part entière.
- Présence :** Ne pas regarder le téléphone, ni sa montre. Lui accorder 100 % de notre attention.

Tableau 6.5.3 Jeu de rôles

Consignes : Pratiquer le jeu de rôles de l'écoute active positive en incorporant les cinq valeurs. La ou le TS joue le rôle d'une personne adulte (A). La ou le TÉE joue le rôle d'une jeune personne (J)

Contexte : Le jeune garçon frappe à la porte et l'adulte lui dit d'entrer en regardant le jeune et en déposant les feuilles sur le bureau. L'adulte invite le jeune à s'asseoir, et il s'assoit au même niveau que lui. L'adulte demande au jeune pourquoi il est là. Le jeune commence à dire qu'il est là pour... Le téléphone sonne au même moment. L'adulte met son téléphone en mode silence et continue à écouter le jeune.

Conversation entre l'adulte et la jeune personne :

- A :** Je suis désolé que le téléphone ait sonné au moment même où tu as commencé à m'expliquer la raison de ta visite.
- J :** C'est juste que je viens d'arriver au Canada, et je n'ai pas d'amies et amis. Je ne connais personne ici à l'école.
- A :** (*L'adulte écoute attentivement*) Bienvenue au Canada, ça prend beaucoup de courage pour immigrer dans un nouveau pays.
- J :** (*Le jeune sourit*) : Oui, ce n'est pas facile de quitter son pays, et de commencer une nouvelle vie ailleurs.
- A :** Comment t'appelles-tu?
- J :** Je m'appelle Haytham.
- A :** De quel pays viens-tu?
- J :** De la Syrie.

- A :** La situation n'est pas très bonne dans ce pays. Ça doit être difficile de vivre là-bas en ce moment. Je suis très content que tu sois parmi nous ici au Canada. Je connais plusieurs familles syriennes qui sont arrivées, il y a à peine un mois.
- J :** C'est vrai, je suis content d'entendre cela, parce que je me sens seul, et je n'ai pas d'amies et amis. (*le jeune semble avoir honte*).
- A :** Qu'est-ce que tu aimerais que je fasse pour toi?
- J :** Pourriez-vous me présenter aux jeunes ici à l'école? Peut-être que je pourrais me faire des amies et amis.
- A :** Pas de problème, ça me fera plaisir de les appeler à l'heure du dîner pour te les présenter. Il y a beaucoup de jeunes à l'école, et plusieurs se sont organisés pour accueillir les nouvelles familles syriennes.
- A :** Haytham, je te remercie beaucoup d'être venu me parler. Je te trouve très courageux.
- A :** Si tu veux bien, j'aimerais bien te voir dans deux jours pour avoir de tes nouvelles. Je pourrais aussi te parler des autres services et activités que l'école a mis sur pied pour les jeunes et les familles nouvellement arrivés, si ça t'intéresse.
- J :** Merci beaucoup Monsieur. Je vous vois à l'heure du dîner.

Tableau 6.5.4 Activité sur la résolution de problèmes - discipline positive

Consignes : TS : joue le rôle du parent (P) et TS/TÉE : joue le rôle d'une jeune personne (J)

Jeu de rôle négatif

Contexte : Mireille est une jeune élève nouvellement arrivée, elle est en 9^e année. Elle est en train de se préparer pour aller à l'école le matin. Sa mère l'a vu se maquiller. Le maquillage à jeune âge n'est pas acceptable dans le pays d'origine de Mireille.

Conversation entre la mère et sa fille :

- P :** Va te laver le visage, tu es trop jeune pour te maquiller.
- J :** Mais maman, toutes mes amies se maquillent à l'école.
- P :** *La mère commence à crier et lui dit :* Je m'en fiche de tes amies. Le maquillage à jeune âge dans notre pays d'origine est seulement pour les prostituées.
- J :** *Répond à sa mère de façon irrespectueuse.* Nous ne sommes pas au pays, nous sommes ici au Canada, et le maquillage est acceptable à l'école, tant pis si tu ne l'acceptes pas.
- P :** Tu ne me réponds pas ainsi. Tu vas à l'école pour étudier, tu ne vas pas à une fête pour te maquiller. Va te laver le visage.
- J :** *Refuse d'obéir à sa mère.*

- P :** *La mère est fâchée et crie :* Tu t'occupes de ton apparence plus que de tes études, nous sommes ici pour bien travailler et réussir, nous ne sommes pas ici pour nous maquiller, et nous amuser.
- J :** *A peur et répond les yeux baissés :* Je peux faire les deux si je veux. Tu ne peux pas m'en empêcher. En plus, je me trouve belle quand je me maquille, et l'école accepte que les élèves se maquillent. C'est quoi ton problème?
- P :** *Sent qu'elle perd le contrôle. Son image de parent est dévalorisée. La mère prend sa fille par la main et l'amène de force à la salle de bains pour qu'elle se lave le visage et la pousse. La mère la menace et lui dit :* Tu es mal élevée et impolie. Tu me réponds, tu n'as aucun respect pour ta mère. À partir d'aujourd'hui, tu es punie, tu restes dans ta chambre pour travailler parce que tes notes font pitié. Tu n'as pas le droit d'utiliser l'ordinateur et je prends ton téléphone aussi pour une semaine.
- J :** Mais, maman!
- P :** Je ne veux plus t'écouter! Et si je te vois encore te maquiller pour aller à l'école, ou si tu fais des choses derrière mon dos, tu seras malheureuse, et tu vas le regretter. Compris!
- J :** *A peur, elle se lave le visage et part pour l'école en pleurant.*

Jeu de rôle positif : résolution des problèmes

Contexte : Mireille est une jeune élève nouvellement arrivée, elle est en 9^e année. Elle est en train de se préparer pour aller à l'école le matin. Sa mère l'a vu se maquiller. Le maquillage à jeune âge n'est pas acceptable dans le pays d'origine de Mireille.

Conversation entre la mère et sa fille :

- P :** Mireille, as-tu quelques minutes pour qu'on se parle?
- J :** Oui maman, qu'est-ce qu'il y a?
- P :** Aimerais-tu t'asseoir à côté de moi?
- J :** *S'assoit au même niveau que sa mère.*
- P :** Comment ça se passe à l'école?
- J :** Bien.
- P :** Est-ce que tu t'es fait des amies depuis notre arrivée au Canada?
- J :** Oui maman. J'ai deux amies, Jessica et Maryam.
- P :** Je suis contente que tu aies des amies.
- P :** Comment tu trouves l'école au Canada? Différente de chez nous?
- J :** Ah oui. Il y a plus de liberté ici que chez nous. On a le droit de choisir certains cours, et de prendre des décisions sur certaines choses.
- P :** As-tu des difficultés dans certains cours ou dans le système d'éducation ici?
- J :** Oui, je trouve difficile de prendre des notes en classe. Les enseignantes ne nous donnent pas de notes de cours pour étudier. Elles essaient de nous

- rendre autonomes. En plus, les devoirs demandent beaucoup de recherche. Je trouve cela difficile aussi parce qu'on n'est pas habitué au pays à faire des recherches.
- P :** Ça prend du temps pour s'habituer à un nouveau système d'éducation et d'apprentissage dans un nouveau pays. Je te trouve très courageuse.
- J :** Merci maman.
- P :** Justement, j'ai remarqué que tes notes ne sont pas très bonnes, et c'est une des raisons pourquoi je voulais te parler. Comme tu le sais, l'éducation chez nous est très importante, et il est important que tu réussisses. Qu'est-ce que je pourrais faire pour t'aider à surmonter ces difficultés?
- J :** Je ne sais pas.
- P :** As-tu parlé aux enseignantes pour voir si elles peuvent t'aider ? Est-ce que les enseignantes sont au courant que le système d'éducation dans ton pays d'origine est différent?
- J :** Non, je n'ai pas parlé à personne. Je ne voulais que les enseignantes aient une mauvaise idée de moi, et qu'elles pensent que je ne suis pas une bonne élève.
- P :** Je sais que ça prend beaucoup de courage pour en parler. Par contre, si tu n'en parles pas, les enseignantes ne sauront jamais que tu as des difficultés à comprendre le système d'apprentissage, à prendre des notes en classe, et à faire une recherche. Est-ce qu'il y a des adultes avec qui tu te sens plus à l'aise?
- J :** Oui, M^{me} Chantal, l'enseignante de français, elle est très gentille.
- P :** Es-tu capable de lui parler toute seule à ce sujet?
- J :** Je pense que oui, elle me demande toujours comment ça va?
- P :** Parfait, tu dois me dire si tu as besoin de plus d'aide dans tes études. Peut-être que nous pouvons penser à d'autres personnes qui pourraient t'aider.
La mère prend une pause.
- P :** Mireille, il y a une autre chose dont j'aimerais te parler. J'ai remarqué que tu te maquilles avant d'aller à l'école, et j'ai la difficulté avec cela?
- J :** Pourquoi maman? Toutes mes amies se maquillent.
- P :** Oui, je sais, mais chez nous, c'est très mal vu de se maquiller à un jeune âge. Le maquillage c'est seulement quand tu te maries, et à l'âge d'adulte. Normalement, les élèves vont à l'école pour étudier, pas pour fêter.
- J :** Je sais. En plus, au pays, les écoles ne sont pas mixtes. Le code vestimentaire est très strict, les cheveux attachés, pas de boucles d'oreilles, et pas de maquillage. Mais, ici, c'est acceptable dans les écoles, et je me sens bien quand je me maquille.
- P :** Tu as raison, le maquillage nous rend plus belles, mais tu t'en mets beaucoup trop, comme si tu allais à une fête, et j'ai la difficulté avec cela. Penses-tu que nous pouvons arriver à une entente entre nous?
- J :** Bien sûr.
- P :** Le maquillage est important pour toi, et j'aimerais que tu te sentes bien

dans ta peau. Dis-moi ce que tu penses de ceci : de te maquiller, mais très légèrement et avec des couleurs naturelles, par exemple, pas de rouge à lèvres foncé. Es-tu d'accord?

J : Je suis d'accord, et je trouve que c'est une belle entente entre nous, et je m'engage à respecter cette entente. Merci maman d'essayer de m'aider et de me soutenir à l'école et dans ma vie personnelle.

P : J'ai hâte d'avoir d'autres bonnes nouvelles de l'école.

Tableau 6.5.5 Feuille d'évaluation de la séance

Séance 5 Titre de la rencontre : Discipline positive

Consigne : Veuillez répondre aux questions à l'aide de l'échelle suivante en indiquant d'un crochet la réponse qui s'applique :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

1. De façon générale, comment évaluez-vous le déroulement de la séance sur la discipline positive?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

2. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient bien préparées?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

3. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient à l'écoute?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

4. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient respectueuses de vos besoins?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

5. Vous sentez-vous mieux informés et outillés pour écouter les jeunes activement?

☐ Très satisfaisant

☐ Satisfaisant

☐ Insatisfaisant

☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

6. Vous sentez-vous mieux renseignés et outillés sur les différentes valeurs qui renforcent l'écoute active et favorisent la reprise de pouvoir?

☐ Très satisfaisant

☐ Satisfaisant

☐ Insatisfaisant

☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

7. Vous sentez-vous mieux outillés d'aider les jeunes à résoudre leurs problèmes en respectant leurs droits à l'aide d'une méthode de discipline positive?

☐ Très satisfaisant

☐ Satisfaisant

☐ Insatisfaisant

☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

8. Nommez trois éléments de la séance que vous avez appréciés.

9. Nommez les éléments de la séance que vous avez le moins appréciés.

10. Avez-vous des commentaires à ajouter ou des suggestions à faire pour nous aider à améliorer la séance 5?

Merci de votre participation et de votre présence

Tableau 6.5.6 Ressources pour les parents - écoute active

Voici quelques outils pour favoriser l'écoute active :

- Essayer de rester calme (respirer profondément).
- Reconnaître le courage de l'enfant.
- Rester à l'écoute.
- Croire ce que l'enfant dit.
- Remercier l'enfant de vous avoir parlé de son problème.
- S'il est nécessaire de poser des questions, poser des questions ouvertes.

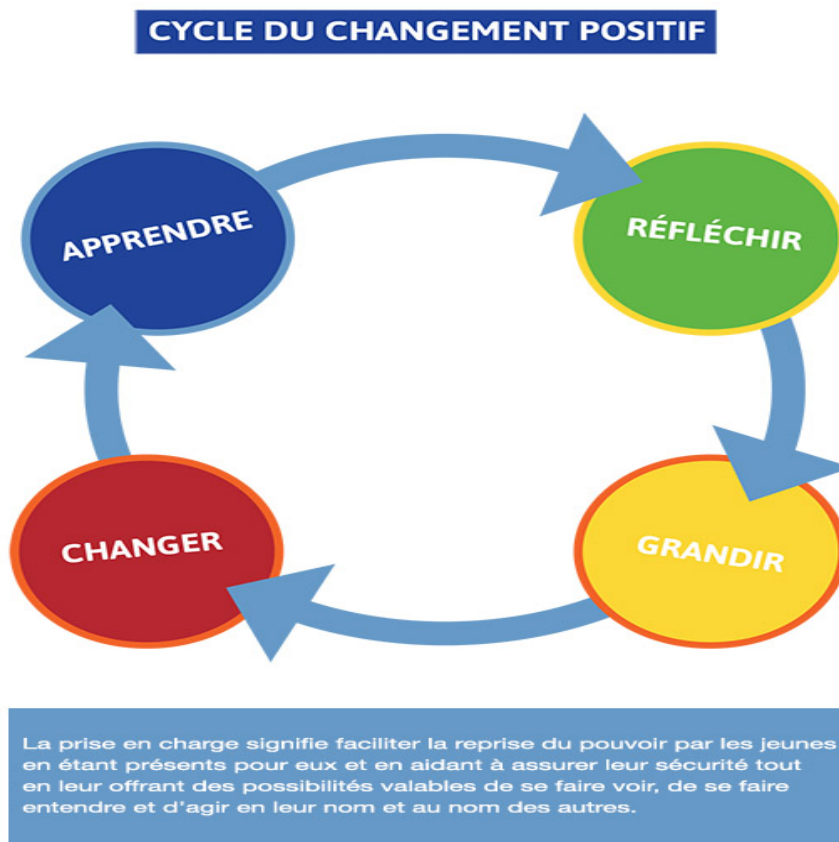
- Identifier et respecter les choix de l'enfant.
- Éviter de faire des promesses (par exemple, ça ne se passera plus jamais, compte sur moi).
- Aider l'enfant à entrer en contact avec une personne adulte de l'école, au besoin.
- Offrir un suivi.

Tableau 6.5.7 Processus de résolution de problèmes - discipline positive

Voici quelques consignes afin de procéder à la résolution de problème :

1. Déterminer le problème (remercier la ou le jeune du courage qu'elle ou il démontre en parlant de ses inquiétudes).
 2. Préciser son propre rôle et ses limites.
 3. Faire un remue-méninge pour trouver des stratégies possibles.
 4. Aider la ou le jeune à évaluer les stratégies possibles, et souligner les risques et les avantages potentiels de chaque stratégie.
 5. Encourager la ou le jeune à choisir les stratégies à mettre en pratique.
 6. L'aider à établir un plan d'action.
 7. Mettre le plan d'action en œuvre.
 8. Assurer un suivi après la mise en œuvre du plan d'action, et évaluer les résultats.
- Au besoin retourner au point 4, et recommencer.

Au besoin, utiliser le cycle du changement positif tel que présenté ci-après. (Remarque : Dans l'outil qui suit, l'utilisation du terme « prise en charge » signifie le même concept que l'autonomisation.)



Source : COPA. (2015). « Établir des milieux scolaires sains et inclusifs, partenariats avec les parents, les tutrices et les tuteurs ». *Guide pour le personnel enseignant élaboré par le COPA et la FÉO*. Toronto. (p.27)

6.6 Séance 6 : Ensemble contre les injustices sociales

6.6.1 Thème de la rencontre : Ensemble contre les injustices sociales (intimidation, racisme, sexisme, discrimination et homophobie)

Dans la sixième séance du programme de soutien aux parents nouvellement arrivés à la vie scolaire de leurs enfants, nous abordons certains thèmes qui peuvent les aider à soutenir leurs enfants lorsqu'ils font face à des formes d'injustice telles : l'intimidation racialisée, le classisme ou l'exclusion dans leur nouveau milieu scolaire. Avoir certaines connaissances et des moyens pour contrer l'intimidation sous toutes ses formes pourrait permettre une meilleure intégration des parents dans la vie scolaire de leurs enfants et leur assurer leur soutien.

6.6.2 Le problème

Les défis auxquels font face les jeunes nouvellement arrivés dans leur nouveau milieu scolaire, et ce, dès leur arrivée dans le pays d'accueil, sont très nombreux. Parmi ces défis, l'intimidation racialisée, le racisme, la discrimination fondée sur la classe sociale (classisme), l'intimidation sexiste, et d'autres formes de marginalisation et d'exclusion, peuvent avoir un impact important sur leur intégration et leur apprentissage scolaire. Voici les buts en liens avec le problème :

- Augmenter les connaissances et les capacités des parents en soulignant l'importance de reconnaître le phénomène de l'intimidation en milieu scolaire et ses répercussions et d'autres types d'injustice sur les jeunes.
- Aborder la dynamique de l'intimidation et la différence entre le conflit, l'intimidation et l'agression.
- Discuter des jeunes, qui sont la cible de l'intimidation, et du soutien que les parents et d'autres personnes dans leur environnement peuvent leur offrir.
- Offrir quelques outils de résolution de problèmes pour la personne intimidée ou agressée et les parents.
- Discuter des jeunes qui agressent ou qui intimident les autres, et les témoins afin d'augmenter les connaissances des parents sur ces personnes.

6.6.3 Le diagnostic (l'hypothèse d'explication)

La plupart des jeunes nouvellement arrivés font partie d'une minorité visible ou d'un groupe vulnérable aux agressions, et à l'intimidation racialisée, dans le milieu scolaire, à cause de leurs croyances religieuses, de leur ethnicité ou de la couleur de leur peau. Pour certains jeunes, tels les jeunes LGBTQ+, leur vulnérabilité à l'intimidation est accrue par d'autres aspects de leur identité, dont leur orientation sexuelle, etc. Ces jeunes ont moins de pouvoir parce qu'ils appartiennent à un groupe marginalisé, ayant souvent un statut social moins élevé. Elles et ils sont la cible d'insultes et d'injures raciales, religieuses et ethniques, basées sur des préjugés et des stéréotypes véhiculés dans les médias et dans la société en général, et qui peuvent faire en sorte de les isoler et de les exclure. Elles et ils sont donc victimes d'intimidation en milieu scolaire. Il serait important aussi de souligner la violence latérale, lorsque des jeunes d'un groupe marginalisé expriment leur colère en intimidant d'autres personnes de leur groupe. Cette colère, reliée à l'exclusion sociale, pourrait également être exprimée lorsque les jeunes marginalisés intimident des membres d'autres groupes sociaux. Les jeunes nouvellement arrivés pourraient

également vivre l'impact de l'intimidation en étant des témoins de cette forme d'agression.

Les parents nouvellement arrivés ont tendance à ressentir une sorte d'impuissance, etc., lorsque leurs jeunes sont impliqués dans une situation d'intimidation. Les parents craignent aussi de communiquer avec la direction de l'école qui représente l'autorité dans ce milieu. Par ailleurs, souvent les parents croient que l'identité de leurs enfants est la source du problème d'intimidation. Ce phénomène et la peur qui l'accompagne peuvent aussi engendrer de la colère chez les parents qui risquent d'être sur la défensive quand ils ont des entretiens avec le personnel de l'école ou avec leurs jeunes. Finalement, il se peut que les parents n'aient pas les connaissances et les capacités nécessaires pour soutenir leurs enfants aux prises avec de l'intimidation (qu'ils en soient les personnes intimidées, les témoins ou les personnes qui intimident).

6.6.4 L'hypothèse d'intervention (le pari de la solution du problème)

Offrir un endroit accueillant, chaleureux, sécurisant, et surtout reconnaître la marginalisation des parents nouvellement arrivés et issus de groupes racialisés, sans les juger, est une façon de les soutenir face au phénomène d'intimidation vécu par leurs enfants. Les parents nouvellement arrivés qui vivent d'autres niveaux de marginalisation, en plus de leur statut de nouveaux arrivants, peuvent aussi avoir honte parce qu'ils savent que leurs jeunes seront blessés par les autres à cause de leur propre identité (par exemple : les parents monoparentaux qui ne correspondent pas au modèle social de la famille « normale », les parents LGBTQ+ qui cachent leur identité sexuelle à leurs enfants parce qu'ils craignent qu'ils aient honte d'eux s'ils affichent leur orientation sexuelle ou leur identité de genre, etc.)

En écoutant attentivement les préoccupations des parents nouvellement arrivés, et en reconnaissant les difficultés qu'ils vivent et la lutte constante qu'ils doivent mener pour prendre leur place dans la société, nous faisons en sorte que les parents se sentent plus confiants et partagent leurs inquiétudes avec leurs pairs et la ou le TS du groupe, et qu'ils se sentent rassurés de savoir que le groupe les soutient et est là pour eux. Voici les buts à atteindre en lien avec l'hypothèse d'intervention :

- Sensibiliser les parents nouvellement arrivés au phénomène de l'intimidation en milieu scolaire et à la marginalisation de plusieurs types de parents.
- Fournir des outils simples et concrets aux parents pour soutenir les jeunes lorsqu'elles et ils vivent des situations difficiles à l'école, et plus particulièrement des situations d'intimidation.

- Mettre en pratique les outils acquis dans un endroit sécuritaire.
- Explorer d'autres ressources pour que les parents nouvellement arrivés puissent collaborer avec d'autres parents ou personnel de l'école.

6.6.5 Les objectifs et les résultats :

Voici les objectifs poursuivis :

- Que les parents nouvellement arrivés se sentent plus à l'aise avec les activités et les informations reçues, et mieux outillés pour pouvoir adopter une approche basée sur le respect des droits qui favorise la reprise de pouvoir et l'autonomisation des jeunes permettant à ces derniers de prendre des décisions de façon autonome.
- Que les parents comprennent les diverses formes d'intimidation et d'iniquités subtiles et omniprésentes vécus par leurs enfants, dans n'importe quel contexte, comme en contexte scolaire.
- Que les parents soient davantage sensibilisés au problème de l'intimidation et qu'ils prennent davantage conscience de la place que celle-ci occupe dans la culture scolaire.
- Que les parents saisissent bien les impacts et les conséquences de l'intimidation dans leur vie.

Voici les buts à atteindre en liens avec les objectifs et les résultats visés :

- Sensibiliser les parents concernant la façon dont l'intimidation en milieu scolaire se manifeste contre ces groupes marginalisés.
- Prendre conscience des conséquences de l'intimidation et des agressions sur la réussite scolaire de leurs jeunes.
- Offrir des connaissances aux parents afin qu'ils se sentent mieux outillés pour soutenir leurs enfants aux prises avec une situation d'intimidation en se servant de la résolution de problèmes en ayant recours à l'écoute active et à la reprise de pouvoir.

6.6.6 Les activités (la durée, la séquence, les participants, les tâches et les ressources nécessaires)

6.6.6.1 Activité 1 : Brise-glace

Nom de l'activité : Les mets préférés de mon pays d'origine.

Courte description de l'activité : On demande à chaque personne de partager avec le groupe un mets préféré de son pays d'origine.

Buts de l'activité : Apprendre des autres les différents mets que chaque personne aime, et inspirer de la fierté de pouvoir faire connaître les mets provenant du pays d'origine.

Étapes de l'activité : La ou le TS commence chaque séance par une activité brise-glace avec les parents assis en cercle pour s'amuser et mieux connaître les membres du groupe avant de commencer les activités. La ou le TS demande aux parents de réfléchir à leur mets préféré, et de le partager avec le groupe. La ou le TS pourrait commencer à parler de son mets préféré, par exemple, le taboulé et son l'origine du Moyen-Orient (Liban, Syrie, Jordanie et Palestine). Les parents à leur tour partagent leur mets préféré et expliquent d'où il vient?

6.6.6.2 Activité 2 : Normopathie

Nom de l'activité : La « normopathie ». La définition de la normopathie se trouve dans le tableau 6.6.1.

Courte description de l'activité : La ou le TS pose plusieurs questions aux parents sur ce que représente pour eux une famille « normale ». Pensez au mot « famille », ici au Canada... Maintenant, je vous invite à imaginer une famille « normale ». Il s'agit de l'image qui apparaît dans votre esprit lorsqu'on dit le mot « famille ». La ou le TS écrit toutes les réponses au tableau.

But de l'activité : Nous constatons que les préjugés et la discrimination fondés sur la classe sociale « classisme », l'orientation sexuelle « homophobie », l'identité du genre « transphobie », la couleur de la peau et les origines ethnoculturels « racisme », le statut marital, et ainsi de suite existent dans les communautés comme à l'école. Le but de l'activité sur la normopathie permet de susciter une réflexion sur nos présomptions et nos idées préconçues sur ce que représente une famille dite « normale » et, par extension, sur plusieurs groupes sociaux.

Étapes de l'activité : Inviter les parents à réfléchir à certaines questions sur la normopathie.

Discussion en grand groupe: Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion.

- De quoi a l'air une famille « normale »?
- Où vivent ses membres (maison, appartement, milieu rural ou urbain, etc.)?
- Quelles sont les origines ethnoculturelles de la famille (par exemple en lien avec le lieu de naissance)?
- Combien de membres y a-t-il dans cette famille?
- De quels sexes sont les adultes ? Quel âge ont les adultes?
- De quels sexes sont les jeunes? Quel âge ont les jeunes?
- Comment décririez-vous le lien entre les adultes et les jeunes (par exemple : biologique, affectif)?
- Comment se déplace cette famille?
- Comment les adultes gagnent-ils leur vie?
- Quelles sont les activités de cette famille?

Voici d'autres questions pouvant servir à diriger la discussion. : Posez la question suivante aux membres du groupe :

- Dans cette image que vous venez de décrire d'une « famille normale », qui sont les personnes qui manquent ? Qui sont les personnes qui ne sont pas représentées (par exemple, pour démontrer d'autres familles marginalisées qui manquent, tel que les familles LGBTQ, handicapées, monoparentales, etc.)?
- Quelles sont les conséquences de cette exclusion pour les familles qui sont exclues?
- De quelle façon est-ce que cette exclusion se manifeste à l'école?
- Quel est l'impact sur les élèves de ces familles exclues?
- Quel est l'impact sur les parents de ces familles exclues?

Terminer la section sur la normopathie en visionnant la vidéo d'une histoire inspirante à l'adresse suivante : <http://soomotion.com/fr/normal-trisomiques-association/>

La ou le TS doit avoir accès à Internet, à un projecteur et à des haut-parleurs.

Après la vidéo : le ou la TS peut susciter des réactions de la part des participantes et participants.

Conclusion sur l'activité : L'activité a probablement permis de faire ressortir beaucoup d'autres formes de marginalisation sur plusieurs groupes sociaux tels : les familles avec une limitation physique et intellectuelle, monoparentales, de différentes ethnicités, et ainsi de suite.

En particulier, l'activité de la normopathie porte sur le pouvoir, l'identité, la nature systémique et la dynamique de la marginalisation sociale et l'invisibilité des personnes GLBTQ. Cette marginalisation se traduit par une forme de discrimination à leur égard. Il est important de souligner que le groupe GLBTQ a moins de pouvoir dans la société comme mentionné dans la séance 2. Les personnes qui ont une orientation sexuelle ou une identité de genre qui sont perçues comme étant « différentes » vivent beaucoup d'injustices sociales.

Les obstacles « concrets » tel que cité dans « Établir des milieux scolaires sains et inclusifs » Guide pour le personnel enseignant (COPA, 2015, p.33) sont définis comme étant des inégalités systémiques vécues par les parents marginalisés qui risquent de nuire à leur capacité de jouer un rôle actif à l'école de leur enfant.

6.6.6.3 Activité 3: Intimidation

Nom de l'activité : L'intimidation, ça fait mal! (voir le tableau 6.6.6.3).

Remarque sur l'activité : La définition de l'intimidation, les éléments de l'intimidation, les répercussions de l'intimidation, et les stratégies de la personne (intimidée, témoin et qui intimide les autres), se trouvent dans les ressources destinées aux parents à la fin de la séance 6.

Courte description de l'activité : Visionner un clip sur l'intimidation <http://copahabitat.ca/fr/intimidation/les-familles-capsule>



Buts de l'activité :

- Sensibiliser les parents aux répercussions de l'intimidation sur les personnes qui sont intimidées, les témoins et les personnes qui intimident les autres.
- S'assurer que les parents soient informés sur les enjeux ainsi que la dynamique de l'intimidation.

Outils pour l'activité : La ou le TS doit avoir accès à Internet, à un projecteur et à des haut-parleurs. Le groupe visionne le clip mentionné ci-dessus.

Discussion sur l'activité : Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion.

Après le visionnement de cette vidéo :

- Qu'est-ce qui s'est passé?
- Quel type d'agression a eu lieu?
- Quelles sont les conséquences de l'intimidation sur la personne intimidée, sur les témoins, ainsi que sur la personne qui intimide les autres?
- Quelle est la définition de l'intimidation, et quels sont les éléments de l'intimidation?
- Quelle est la différence entre un conflit et l'intimidation (ou entre une bagarre et l'intimidation)?

- Que peuvent faire les parents pour soutenir et outiller leur enfant qui se fait intimider à l'école?
- Que peuvent faire les parents pour soutenir et outiller leur jeune qui est témoin d'intimidation pour qu'elle ou il puisse aider à améliorer la situation?
- Que peuvent faire les parents pour aider leur jeune qui intimide les autres à changer son comportement et à améliorer la situation?

Conclusion sur l'activité : Plusieurs caractéristiques, qui distinguent l'intimidation du conflit et d'autres formes d'agression, sont : le déséquilibre de pouvoir (perçu ou réel) entre la personne ciblée et la personne qui a recours à l'intimidation ainsi que l'intention de nuire, l'aggravation lorsque les actes d'intimidation se répètent au fil du temps, la menace implicite ou explicite, la détresse de la personne qui subit les actes, accompagnés souvent de peur ou de terreur, et le plaisir de la personne qui a recours aux actes sur la personne intimidée.

Nous remarquons que faciliter une communication ouverte et respectueuse entre les parents et la ou le jeune, encourage l'échange d'information, permet de développer un modèle de pouvoir sain et constructif, permet de reconnaître la sagesse des jeunes et leur capacité de changer, permet d'encourager la gentillesse et l'empathie en écoutant activement nos jeunes, et contribue à favoriser le droit des jeunes de vivre dans un milieu sécuritaire.

6.6.6.4 Activité 4 : Soutenir une jeune personne intimidée : résolution de problèmes

Nom de l'activité : Il s'agit de présenter un outil destiné aux parents. Le processus de résolution de problèmes se trouve dans la ressource pour les parents, dans le tableau 6.6.6.4.

Courte description de l'activité : La ou le TS joue un jeu de rôle positif, en tant que parent, pour aider la ou le jeune à reprendre son pouvoir à la suite d'une injustice que la ou le jeune a vécu à l'école ou dans la collectivité.

But de l'activité : Dans cette activité, le but est de montrer aux parents comment résoudre les problèmes auxquels peuvent faire face les jeunes à l'école ou dans la collectivité, en ayant recours à la résolution de problèmes, et en incorporant l'écoute active et les cinq valeurs de l'autonomisation que nous avons vues dans la cinquième séance.

Étapes de l'activité : Dans cette activité, la ou le TS joue trois jeux de rôle avec la ou le TÉE. La ou le TS joue le rôle positif d'un parent et la ou le TÉE joue le rôle de la ou du jeune. Le premier jeu de rôle se déroule entre une mère et son fils qui se fait intimider à l'école. Le deuxième jeu de rôle présente une discussion entre une mère et son fils qui est témoin d'intimidation. Le troisième jeu de rôle s'effectue entre un père et son fils qui intimide les autres. Il y aura une discussion après chaque jeu de rôle.

Partie 1) Jeu de rôle avec une jeune personne intimidée – Intimidation raciste (tableau 6.6.6.4a) et discussion sur l'activité.

Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion sur l'intimidation.

Remarque pour la ou le TS : Il n'est pas nécessaire de poser toutes les questions si les points à couvrir ressortent dans la discussion. Ces questions sont là comme guide seulement.

- Qu'est-ce qui vous a touché le plus lors de l'intervention?
- Comment la mère a-t-elle agi avec son fils? Est-ce qu'elle l'a cru?
- Est-ce qu'elle l'a écouté attentivement? Qu'est-ce qui vous fait dire qu'elle l'a écouté attentivement?
- Est-ce que la mère a reconnu que son fils a subi de l'intimidation à l'école?
- De quel type d'intimidation s'agit-il?
- Pourquoi pensez-vous que les jeunes en général ne demandent-ils pas l'aide des adultes?
- Est-ce que la mère a réglé le problème de son fils?
- Comment le jeune s'est-il senti en parlant à sa mère?
- Est-ce que c'était facile pour le jeune de parler de son problème à sa mère? Pour quelles raisons?
- Comment la mère a-t-elle soutenu son fils?
- Est-ce que c'était facile pour elle de contrôler ses émotions?

- Que pouvez-vous faire pour vous calmer quand vous êtes en colère sans enlever les droits de vos enfants?
- Quelles sont les stratégies que le jeune a utilisées pour régler son problème?
- Avez-vous d'autres commentaires à la suite du jeu de rôle?

Partie 2) Jeu de rôle avec un témoin d'intimidation (tableau 6.6.6.4b)

Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion sur les témoins d'intimidation.

- Avez-vous des commentaires à faire à la suite du jeu de rôle?
- Quels pourraient être les sentiments du témoin s'il choisit de ne rien faire pour améliorer la situation?
- Pourquoi les témoins n'interviennent-ils pas dans les situations d'intimidation?
- Quelles sont les stratégies que les témoins peuvent utiliser pour réduire l'intimidation à l'école?
- Que peuvent faire les parents pour soutenir leurs jeunes qui sont témoins d'intimidation?

Partie 3) Jeu de rôle avec le jeune qui intimide les autres (tableau 6.6.6.4c)

Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion sur les personnes qui intimident les autres.

- Comment le père a-t-il agi avec son fils qui intimidait les autres à l'école?
- Qu'est-ce que la « réparation » dans une situation où un jeune a eu recours à l'intimidation, et quelle est son importance?
- Est-ce que la façon de réparer ses torts était réaliste?
- Quelles sont les stratégies que le jeune a utilisées pour corriger la situation avec Rami?
- Est-ce que c'est facile pour le jeune de réparer la situation?

- Quel est le rôle de l'enseignante dans la situation?
- Qu'est-ce que vous pouvez faire en tant que parents pour soutenir vos jeunes quand ils intimident les autres?
- Avez-vous d'autres commentaires à faire à la suite du jeu de rôle?

Conclusion sur l'activité : Personne n'est à l'abri de l'intimidation. Nous pouvons prévenir cette forme d'agression en prenant l'intimidation au sérieux, en écoutant nos jeunes si elles ou ils sont intimidés, sont témoins d'intimidation ou intimident les autres. C'est en valorisant leurs émotions, en reconnaissant leur courage d'en parler à une personne adulte, en les remerciant de nous avoir fait confiance, en les félicitant d'avoir trouvé une stratégie pour se sortir de la situation ou réparer la situation que nous ferons de l'école un milieu sécuritaire et plaisant et du Canada, un pays accueillant.

6.6.6.5 Activité 5 : Tour de table et évaluation

La ou le TS ou la ou le TÉE remercie les personnes présentes d'avoir eu le courage de participer au groupe de soutien. La ou le TS ou la ou le TÉE pourrait faire un tour de table pour demander aux personnes participantes si elles se sentent mieux outillées en tant que parents pour lutter contre les injustices sociales et l'intimidation, si elles comprennent mieux la différence entre l'intimidation, le conflit et une bagarre, et les éléments pour aider une jeune personne qui se fait intimider, qui est témoin d'intimidation ou qui intimide les autres à résoudre le problème.

La ou le TS ou la ou le TÉE pourrait faire un tour de table pour demander aux personnes participantes si elles ont des questions ou des réflexions à partager ou si elles aimeraient discuter d'autres éléments lors de la prochaine séance.

But de l'activité : Vérifier auprès des personnes présentes si les activités ainsi que les informations reçues étaient utiles, et si elles se sentent à l'aise avec les outils qui aident les parents à mieux comprendre l'impact de l'intimidation et des injustices sociales sur les jeunes nouvellement arrivés afin de collaborer, et de s'engager ensemble à participer à la vie scolaire de leurs enfants.

La ou le TS termine en demandant aux personnes participantes de remplir le formulaire d'évaluation de la séance (tableau 6.6.6.5).

Tableau 6.6.1 Activité sur la normopathie

Définition de la normopathie :

Attitude qui conduit une personne à se soumettre à une autorité abusive (p. exemple : « Fais ce que je te dis pour la simple raison que c'est normal et que toi, tu ne sais pas ce qui est normal »,) et à exiger des autres la même soumission.

Cette autorité abusive est un conformisme social strict et bien défini et, pour la personne qui adopte cette attitude, cela s'applique à toutes et à tous. On ostracise les personnes que l'on dit ne pas être « comme nous » ou « pas normales ». (COPA et Fédération de la jeunesse franco-ontarienne (FESFO), 2009)

Tableau 6.6.2 Intervention avec une jeune personne intimidée – intimidation raciste

Jeux de rôles sur l'intimidation raciste

Consignes : TS : joue le rôle du parent (P) – TS/TÉE : joue le rôle d'une jeune personne (J)

Contexte : La mère est en train de préparer le souper.

- J :** Maman, est-ce que je peux te parler?
- P :** Bien sûr, laisse-moi juste éteindre le feu et j'arrive.
- P :** Chéri, tu as l'air triste, qu'est-ce qui se passe?
- J :** Maman, je ne me sens pas bien à l'école, beaucoup de jeunes disent des mots méchants et racistes à mon égard, et me disent que si j'en parle à quelqu'un, je serai foutu. Je n'ai rien fait! Pourquoi ils ne m'aiment pas?
- P :** Je suis désolée de t'entendre dire que tu ne te sens pas en sécurité à l'école. Si j'ai bien compris, ce n'est pas la première fois que ces jeunes te menacent?
- J :** Oui, c'est bien ça. Je ne voulais pas t'en parler avant pour ne pas t'attrister. J'ai pensé que je pouvais m'en sortir tout seul. Mais, de toute évidence, mon problème est beaucoup plus compliqué.
- P :** Merci de m'en avoir parlé. Tu as raison, ce n'est jamais facile de régler ce genre des problèmes. Je suis très contente d'avoir participé à un groupe de soutien pour les parents nouvellement arrivés où j'ai appris que ce que tu vis, ça s'appelle de l'intimidation. Et selon le code de vie de l'école, l'intimidation n'est pas acceptable et c'est sérieux. De plus, ce n'est pas de ta faute ce qui s'est passé. Les jeunes ont choisi de t'enlever tes droits en t'insultant, et ils sont responsables de leurs actions. Personne ne mérite de se faire agresser ou

intimider par qui que ce soit. Est-ce que tu comprends ce que j'essaie de te dire?

J : Oui, maman. Merci de me rassurer.

P : Est-ce que tu aimerais en parler davantage pour savoir ce que tu pourrais faire pour garder tes droits sans enlever les droits des autres?

J : Bien sûr! J'ai vraiment envie de les frapper pour qu'ils arrêtent de m'agacer.

P : C'est normal d'être fâché quand tu sens qu'on ne respecte pas tes droits. Mais, penses-tu que frapper les jeunes t'aidera à régler le problème?

J : Peut-être que oui. Peut-être qu'après ça, ils vont avoir peur de moi, et ils vont arrêter de m'agacer.

P : Et si tu les frappes, est-ce que les jeunes vont se sentir en sécurité?

J : Non.

P : Donc, ils auront perdu leurs droits. Peut-être qu'après ça, ils vont chercher d'autres amis pour être plus nombreux et plus fort que toi, et ça va commencer une vraie bataille... Que penses-tu de ça?

J : Oui, c'est vrai. Ça pourrait arriver.

P : Donc, j'ai l'impression que pour être efficace, on a besoin de penser à ce que tu peux faire ou dire pour garder tes droits sans enlever les droits des autres. Mais avant de parler de ça, laisse-moi te demander ce que tu peux faire pour te calmer lorsque tu es en colère?

J : Je pourrais courir, écouter de la musique, faire du sport.

P : Super! Il est très important de trouver un moyen de te défouler quand tu es en colère. Tu n'as pas le droit d'enlever les droits des autres parce que tu es fâché. La respiration profonde est une autre technique qui pourrait t'aider à te calmer. En respirant profondément, l'oxygène se rend plus facilement au cerveau. Cela nous aide à nous calmer pour mieux réfléchir, et prendre la bonne décision lorsque nous nous sentons agressés.

P : Si tu veux, on peut pratiquer la respiration profonde ensemble.

J : Ok.

P : Quand nous avons peur ou que nous sommes en colère ou nerveux, nous avons tendance à arrêter de respirer. Cela fait que nous n'avons pas d'oxygène qui circule. Notre cerveau gèle, et nous ne pouvons pas penser. Souvent, nous respirons dans notre poitrine et ça empêche l'oxygène d'arriver à notre tête. Nous avons besoin de respirer dans notre ventre. Je peux te montrer une technique de respiration profonde qui pourrait t'aider à maîtriser ta colère. Nous pouvons la pratiquer ensemble : « Reste debout, mets tes mains sur ton ventre, prends une grande respiration en gonflant ton ventre, et quand tu expires, tu vides l'air de tes poumons et ton ventre se dégonfle. Nous pouvons pratiquer cette technique à plusieurs reprises.

P : Maintenant, qu'est-ce que tu peux faire pour arrêter les jeunes qui te disent des méchants mots sans retirer leurs droits?

J : Je pourrais leur dire de me laisser tranquille.

P : Es-tu capable de le dire tout seul et de faire face à ces jeunes?

- J :** J'ai peur de ne pas pouvoir y arriver seul.
- P :** Tu as raison, ça prend beaucoup de courage de dire tout seul : « Laissez-moi tranquille ».
- P :** Est-ce que quelqu'un peut t'aider?
- J :** Oui, je peux demander à Eliam de rester à mes côtés.
- P :** Parfait, on se sent plus en sécurité quand on est deux.
- P :** Et après avoir dit cela aux jeunes qui t'intimident, avec l'aide d'Eliam, y a-t-il autre chose que tu pourras faire pour être en sécurité et garder tes droits?
- J :** Je ne sais pas.
- P :** Est-ce que tu vas te sentir en sécurité de rester là avec ces jeunes?
- J :** Non vraiment pas.
- P :** Où pourrais-tu aller?
- J :** Je pourrais m'en aller ailleurs.
- P :** Super de bonne idée.
- P :** Est-ce qu'il y a autre chose que tu pourrais dire ou faire si ça se reproduit?
- J :** Je pourrais le dire à mon prof de gym, il est cool.
- P :** Bonne idée. Une autre chose que tu pourrais faire est de nommer le problème.
- J :** Qu'est-ce que tu veux dire?
- P :** Nommer le problème est un bel outil pour montrer aux autres que tu connais tes droits. Par exemple : « Ce que tu fais est de l'intimidation, et si tu n'arrêtes pas de m'intimider, je vais en parler à quelqu'un. ». Ou tu peux dire aussi : « Ton commentaire est très raciste, et ce n'est pas acceptable ici à l'école. » Tu nommes ainsi le problème sans attaquer ou retirer le pouvoir et les droits des autres.
- J :** Ah, d'accord.
- P :** Quand penses-tu parler à Eliam pour le mettre au courant de la situation?
- J :** Demain, dans l'autobus.
- P :** Parfait, je suis fière de toi et du courage que tu as eu de venir m'en parler. Merci d'avoir partagé tes soucis avec moi. Je l'apprécie beaucoup et j'ai hâte de connaître la suite demain.

Tableau 6.6.3 Intervention avec une jeune personne témoin – Intimidation homophobe et islamophobe

Jeu de rôles sur l'intimidation homophobe et islamophobe avec une jeune personne témoin

Consignes : TS : joue le rôle du parent (P) – TS/TÉEÉ : joue le rôle d'une jeune personne (J)

Contexte : La mère est en train de préparer le souper.

- J :** Maman, est-ce que je peux te parler?
- P :** Bien sûr, laisse-moi juste éteindre le feu et j'arrive.
- P :** Chéri, tu as l'air préoccupé, qu'est-ce qui se passe?
- J :** Maman, je me sens mal pour Rami. C'est un nouvel élève à l'école. Beaucoup de jeunes lui disent des mots méchants et lui disent que s'il en parle à quelqu'un, il sera foutu.
- P :** Merci de me le dire. Je vois que cette affaire te dérange beaucoup. Quelles sortes des mots les jeunes disent-ils à Rami?
- J :** Chaque fois, qu'ils le voient, ils disent qu'il marche et s'habille comme un « gai » et l'appellent « tapette » et « fag ». En plus, vu qu'il vient d'Irak, ils le traitent de « terroriste ». Maman, je ne suis pas très fier de moi non plus, parce que j'ai ri avec les autres et je n'ai rien fait pour l'aider.
- P :** Ça prend beaucoup de courage pour un témoin d'intervenir dans une telle situation. Le fait que tu en parles et que tu te sentes mal pour Rami est un signe de courage. Je suis très fière de toi. Nous pouvons en parler pour savoir ce que tu peux faire pour améliorer la situation.
- P :** Si j'ai bien compris, Rami subit de l'intimidation homophobe et islamophobe et selon le Code de vie de l'école, l'intimidation n'est pas acceptable.
- P :** Pourquoi penses-tu que c'est difficile pour toi d'intervenir dans la situation?
- J :** J'ai peur d'être la prochaine cible. Par contre, je me sens aussi pas trop bien de ne rien faire.
- P :** Tu as raison. Tu as la responsabilité de faire quelque chose pour aider Rami et le soutenir. Et je sais que tu es capable de le faire aussi.
- P :** Ok, d'accord. Qu'est-ce que je peux faire pour aider Rami?
- P :** Qu'est-ce que tu penses que tu peux faire pour que Rami se sente soutenu?
- J :** Je pourrais le retirer de la situation et lui dire : « Viens avec moi, on va aller ailleurs. »
- P :** Oui. Excellente idée. Nous ne sommes pas obligés de rester dans un endroit où nous ne nous sentons pas en sécurité.
- P :** Et si Rami est « gai », est-ce que cela te dérange?
- J :** Bien sûr que non. J'aime beaucoup Rami. Et de toute façon, il a le droit de vivre en sécurité et personne n'a le droit de maltraiter quelqu'un parce qu'il est différent.
- P :** Parfait, je suis très contente de t'entendre dire cela. Donc, que peux-tu faire si les jeunes intimident Rami?
- J :** Je peux aller le dire à M^{me} Caroline, l'enseignante en art. Elle est très gentille et n'aime pas les injustices.
- P :** Très bonne idée. Il est important de le dire à une personne adulte de l'école si l'intimidation a lieu à l'école. Y a-t-il autre chose que tu peux dire aux jeunes si tu les entends prononcer des commentaires homophobes ou islamophobes?

- J :** Oui, j'aimerais bien leur dire : « Ce que vous faites, c'est de l'intimidation et ce n'est pas acceptable. Même s'il est gai, vous n'avez pas le droit de le maltraiter et de faire des commentaires homophobes. Et ce n'est pas parce qu'il vient d'Irak qu'il est terroriste. »
- P :** Je suis très fière de toi chéri. Ça prend beaucoup de courage pour faire face à tous ces jeunes. Es-tu capable de le dire seul?
- J :** Je ne sais pas si je suis capable de le dire tout seul. Par contre, je sais que Cynthia et Vitia se sentent mal à l'aise aussi pour Rami.
- P :** Parfait. Donc, tu as beaucoup d'idées pour soutenir Rami et agir comme un champion à l'école.
- P :** J'ai hâte de savoir laquelle de ces stratégies tu vas choisir demain pour réduire l'intimidation et soutenir Rami.
- P :** Tu sais chéri, tu vas être tellement fier de toi lorsque tu auras aidé Rami et que tu auras contribué à faire de ton école un endroit plus sécuritaire.
- P :** Merci de m'en avoir parlé, Je suis très contente d'avoir participé à un groupe de soutien pour les parents nouvellement arrivés où j'ai appris quoi faire pour t'aider à prévenir l'intimidation et les injustices sociales. J'espère chéri que tu vas toujours jouer le rôle d'allié pour chaque personne qui n'est pas en sécurité à l'école ou ailleurs.
- J :** Merci à toi maman de m'avoir écouté et de m'avoir aidé à soutenir Rami.

Tableau 6.6.4 Intervention avec une jeune personne qui intimide les autres – Intimidation homophobe et islamophobe

Jeu de rôles sur l'intimidation homophobe et islamophobe avec une jeune personne qui intimide

Consignes : TS joue le rôle du parent (P) - TÉEÉ : joue le rôle d'une jeune personne (J)

Remarque : Il s'agit du même jeu de rôle mais celui-ci se joue avec une jeune personne qui intimide les autres

Contexte : Le père a reçu un appel de l'école l'informant que son fils (nouvellement arrivé il y a deux ans et provenant d'Haïti) intimidait un nouvel élève à l'école (provenant de l'Irak). Après le souper, le père va voir son fils pour lui parler de la situation.

- P :** Mon fils, je suis content que tu sois là pour te parler un peu?
- J :** Pas de problème. Qu'est-ce qu'il y a?
- P :** Je voulais te parler de l'école et d'autres choses.
- J :** Tout va bien à l'école. Mes notes sont bonnes cette année.
- P :** Bravo, je suis content d'entendre ça. As-tu des amis?

- J :** Bien sûr, je suis populaire et on a gagné la joute hier. Je suis vraiment content.
- P :** Super. Je veux te parler parce que ton enseignante M^{me} Bouyer m'a appelé aujourd'hui pour me dire que tu dis des mots méchants à un nouvel élève provenant d'Irak. Et j'aimerais bien t'en parler.
- J :** Les enseignants exagèrent.
- P :** Tu veux dire que ce que l'enseignant m'a dit ne s'est pas produit?
- J :** Non. Je voulais dire que les choses que j'ai dites étaient des blagues et que les enseignants prennent tout ce qu'on dit au sérieux.
- P :** Je suis content que les enseignants prennent ces choses au sérieux. D'après toi, qu'est-ce qu'une blague?
- J :** Lorsque je dis quelque chose et que tout le monde rit.
- P :** Justement, est-ce que le nouvel élève avait l'air content lorsque tu as fait tes blagues?
- J :** Je ne sais pas papa. Il vient d'Irak et il ne comprend pas les blagues d'ici.
- P :** Qu'est-ce que tu peux faire pour bien l'aider à s'intégrer ici dans sa nouvelle école?
- J :** Je ne sais pas, ce n'est pas mon ami. Je n'ai pas besoin de l'aider.
- P :** Il y a deux ans, toi aussi Marcel, tu as été un nouvel arrivant provenant d'Haïti.
Et même s'il n'est pas ton ami, as-tu le droit de le maltraiter? De le rendre triste et malheureux? De lui faire sentir qu'il n'est pas en sécurité à l'école?
- J :** Je n'ai rien fait.
- P :** Ton enseignante m'a dit que tu l'appelles « tapette, fag, terroriste », ce sont des mots homophobes et islamophobes? Ces mots blessent les autres.
- J :** Il marche comme un gai et il vient d'un pays où il y a beaucoup de terrorisme.
- P :** Donc, ce que tu fais, c'est de l'intimidation. Selon le Code de vie de l'école, l'intimidation n'est pas acceptable. D'après toi, est-ce que les personnes qui ont une orientation sexuelle différente comme les LGBTQ+ ont les mêmes droits que toi? Est-ce qu'ils ont les droits d'être en sécurité?
- J :** Oui papa, ils ont des droits, mais c'est contre la religion.
- P :** Ça, c'est ta façon de comprendre notre religion. Je veux que tu saches que je ne suis pas d'accord avec toi. De toute façon, les personnes GLBTQ, et les personnes nouvellement arrivées, ce sont des êtres humains – comme toi. Comment te sentirais-tu si quelqu'un te parlait comme tu leur as parlé – et devant beaucoup de monde.
- J :** Pas bien. Je n'aimerais pas ça.
- P :** Peut-être que tu as besoin de penser un peu aux mots que tu dis aux autres avant de blesser quelqu'un.
- J :** Ok, papa. Je vais réfléchir à ce que tu m'aies dit.
- P :** Parfait, donc qu'est-ce que tu peux faire pour réparer la situation?
- J :** Que veux-tu dire par cela?

- P :** Le fait que tu aies prononcé à son endroit des mots homophobes et islamophobes, tu dois dire ou faire quelque chose pour que cet élève se sente en sécurité à l'école et pour l'aider à s'intégrer.
- J :** Je n'étais pas seul quand j'ai dit ces mots à Rami. Il y avait beaucoup d'amis qui ont ri avec moi et m'ont encouragé à continuer.
- P :** Qu'est-ce que tu peux dire à tes amis qui t'ont encouragé à intimider Rami pour améliorer la situation?
- J :** Je vais leur dire de s'excuser auprès de Rami et je vais le faire aussi.
- P :** Ça prend beaucoup de courage pour s'excuser et j'espère que tu n'intimideras plus jamais personne et que tu prendras la décision de changer ton comportement. Si c'est le cas, je serais très fier de toi. C'est le premier pas vers le changement. Il se peut que Rami ait peur de toi. Il aura de la difficulté à te faire confiance. Si tu lui demandes pardon, il aura peut-être même peur de te parler. Y a-t-il une façon que tu peux lui communiquer tes excuses sans lui obliger de te parler?
- J :** Je pourrais lui donner une note? Ou le laisser à son casier.
- P :** Super idée! Et que peux-tu faire aussi pour lui montrer que tu as changé et que tu veux rétablir sa confiance en toi?
- J :** Après m'être excusé, dans ma note, je vais lui dire que s'il ne se sent pas en sécurité avec moi, il peut me le dire et je pourrais quitter les lieux. Et s'il a besoin d'aide pour comprendre le système scolaire, ça me ferait plaisir de l'aider.
- P :** Je suis super content que tu aies pensé à l'aider, c'est très gentil de ta part.
- P :** Tu sais Marcel, j'aimerais partager un peu mes idées au sujet de notre religion, et des attitudes envers des personnes qui sont différentes. Est-ce que ça t'intéresserait d'entendre ce que je pense?
- J :** Oui bien sûr Papa.
- P :** Je pense que ce n'est pas à nous de juger les autres et d'enlever leurs droits
- J :** OK papa, je vais y réfléchir.
- P :** J'ai oublié de te dire que l'enseignante aimerait nous rencontrer, nous trois, lundi prochain pour la mettre au courant du plan d'action que tu as pris pour réparer la situation avec Rami. Et aussi, l'enseignante va nous inviter à une soirée multiculturelle pour avoir d'autres informations sur les autres cultures.
- J :** Ok, papa. Je suis désolé de t'avoir mis dans cette situation.
- P :** La vie est un apprentissage, c'est mon rôle de te guider vers les bons choix. Merci à toi de choisir de changer ton comportement et d'agir comme un modèle positif pour les autres. J'ai hâte de te revoir demain pour faire un suivi.

Tableau 6.6.5 Feuille d'évaluation de la séance

Séance 6 Titre de la rencontre : Ensemble contre les injustices sociales comme, entre autres, l'intimidation, le racisme, le sexisme, la discrimination et l'homophobie

Consigne : Veuillez répondre aux questions à l'aide de l'échelle suivante en indiquant d'un crochet la réponse qui s'applique :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

1. De façon générale, comment évaluez-vous le déroulement de la séance sur « Ensemble contre les injustices sociales »?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

2. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient bien préparées?

- | | |
|---|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| 2. <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

3. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient à l'écoute?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

4. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient respectueuses de vos besoins?

- | | |
|---|--|
| 3. <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| 4. <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

5. Vous sentez-vous mieux informés et outillés pour soutenir vos jeunes lorsqu'elles ou ils se font intimider?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

6. Vous sentez-vous mieux renseignés et outillés pour soutenir les jeunes témoins d'intimidation pour les aider à améliorer la situation?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

7. Vous sentez-vous mieux outillés pour soutenir les jeunes qui intimident les autres pour les aider à réparer la situation?

☐ Très satisfaisant

☐ Satisfaisant

☐ Insatisfaisant

☐ Très insatisfaisant

Commentaires :

8. Nommez trois éléments de la séance que vous avez appréciés.

9. Nommez trois éléments de la séance que vous avez le moins appréciés.

10. Avez-vous des commentaires à ajouter ou des suggestions à faire pour nous aider à améliorer la séance 6?

Merci de votre participation et de votre présence

Tableau 6.6.6 Ressources pour les parents

Répercussions de l'intimidation pour la personne ciblée :

- Sentiments de solitude et d'isolement.
- Érosion de la confiance en soi et de l'estime de soi.
- Dépression et pensées suicidaires, tentatives de suicide et suicide.
- Stratégies de survie destructrices et mécanismes pour composer avec le problème.
- Maladies chroniques.
- Intimidation faite aux autres.
- Attachement envers les personnes qui intimident ou sont cruelles dans les relations adultes, etc.

Source : COPA (2013). « Favoriser l'établissement de milieux scolaires sécuritaires, inclusifs et accueillants ». *Guide sur la prévention de l'intimidation pour les parents et le personnel des écoles*. Toronto

Répercussions sur les enfants qui ont recours à l'intimidation (COPA, 2013, p.17).

La volonté de faire du mal aux autres est généralement un signe de problèmes sociaux et émotifs. Les enfants qui ont recours à l'intimidation exhibent également d'autres formes de comportements antisociaux :

- L'école buissonnière et le décrochage scolaire.
- Port d'armes et tendance à vouloir se battre.

- Vandalisme.
- Vol à l'étalage.
- Consommation d'alcool et de drogues, etc.

Les racines semblent profondes et considérables parce que les jeunes qui intimident les autres sont aussi plus susceptibles d'avoir toutes sortes de problèmes tout au long de leur vie.

Définition de l'intimidation (COPA, 2013, p.7).

- L'intimidation est une forme d'agression physique, sexuelle, verbale ou psychologique qui provoque la honte et cause de la douleur, de la peur et de l'humiliation à la personne qui la subit.
- La ou les personnes qui intimident les autres sont toujours plus dominantes – physiquement, mentalement ou émotionnellement – que la personne qui en est la cible.

Définition de la cyberintimidation (COPA, 2013, p.8).

Le fait de harceler une personne ou de tenir à son endroit des propos menaçants, haineux, injurieux ou dégradants, qu'ils soient illustrés ou écrits au moyen de la technologie.

Éléments présents dans l'intimidation (COPA, 2013, p.9).

- Un déséquilibre de forces.
- L'intention de contrôler, de dominer et de nuire.
- L'aggravation lorsque les actes d'intimidation se répètent au fil du temps.
- Une détresse chez la personne intimidée, souvent accompagnée de peur.
- La satisfaction chez la personne qui intimide les autres de voir que ses actes ont des effets négatifs sur la personne intimidée.
- La menace implicite ou explicite – d'autres agressions, etc.

Stratégies pour aider la personne intimidée (COPA, 2013, p.38).

- Écoutons-la ou le attentivement.
- Ne mettons pas les paroles de notre enfant en doute.
- Disons-lui clairement que ce n'est pas de sa faute et que personne ne mérite d'être intimidé.
- Validons ses sentiments en lui disant que nous comprenons la gravité de ce

qu'elle ou il vit.

- Évitions de lui demander si elle ou il a fait quelque chose pour provoquer la situation.
- Encourageons notre enfant à décrire la situation dans ses propres mots.
- Évitions de lui accoler l'étiquette de « victime ». Essayons plutôt de décrire l'expérience en disant : « Tu as été intimidée ou intimidé » ou « On a retiré tes droits ».
- Nommons le comportement pour ce qu'il est : de l'intimidation. Disons clairement que c'est inacceptable.
- Soulignons le courage dont a fait preuve notre enfant en demandant de l'aide.
- Disons-lui que les choses peuvent changer. Elle ou il a raison d'espérer. Faisons-lui comprendre qu'elle ou il a du pouvoir.
- Rassurons notre enfant en lui disant que nous sommes toujours là pour elle ou lui et qu'elle n'est pas seule ou qu'il n'est pas seul.
- Demandons à quoi s'attend notre enfant. Veut-elle ou veut-il que nous fassions quelque chose ou seulement en parler pour l'instant.
- Respectons la confidentialité et les souhaits de notre enfant dans la mesure du possible. Il se peut que vous décidiez d'en informer d'autres personnes (école, ressources communautaires, autorités). Il est important que votre enfant fasse partie du processus et de la ou le tenir au courant.
- Faisons un suivi régulièrement auprès de notre enfant pour nous assurer qu'elle ou il ne se fait plus intimider et continue à se sentir en sécurité, inclus et accepté à l'école. Si l'intimidation persiste, il peut être utile ou nécessaire de faire appel à l'enseignante ou l'enseignant, ou à la direction de l'école.
- Aidons notre enfant à acquérir les habiletés nécessaires à long terme pour protéger ses droits, se remettre de cette mauvaise expérience et reprendre confiance en elle-même ou en lui-même. Nous aurons peut-être à demander l'aide de la travailleuse sociale ou du travailleur social de l'école ou d'autres services de soutien disponibles à l'école, au conseil scolaire ou dans la collectivité.

Stratégies pour aider les témoins à agir comme des alliées ou alliés (COPA, 2013, p.41).

Si notre enfant nous dit avoir été témoin d'intimidation et vouloir devenir une alliée ou un allié, considérons ce qui suit :

- Soutenons notre enfant en l'encourageant à trouver des façons de faciliter la vie de l'enfant qui se fait intimider.
- Encourageons notre enfant à faire des choix, à trouver des solutions et à prendre autant de décisions que possible pour soutenir l'enfant qui se fait intimider dans les limites appropriées.
- Encourageons notre enfant à élaborer un plan d'action avec notre soutien.
- Reconnaissons, soulignons et applaudissons le courage de notre enfant.

Si notre enfant a été témoin d'intimidation et y a participé, considérons ce qui suit :

- Aidons notre enfant à comprendre les conséquences de son comportement, comme la détresse que vit l'enfant qui se fait intimider.
- Encourageons notre enfant à assumer la responsabilité de ses gestes et les conséquences.
- Soutenons notre enfant en l'encourageant à trouver des façons de faciliter la vie de l'enfant qui se fait intimider.
- N'acceptons pas que notre enfant tente de justifier son comportement en disant, par exemple, « Ce n'était qu'une blague ». Faisons-lui comprendre que son comportement est inacceptable.
- Encourageons notre enfant à élaborer un plan d'action avec notre soutien.
- Reconnaissons, soulignons et applaudissons le courage dont ferait preuve notre enfant si elle ou il choisissait d'être une ou un allié.e.
- Faisons lui comprendre qu'elle ou il a toujours notre soutien

Stratégies pour aider la personne qui ont recours à l'intimidation (COPA, 2013, p.39).

- Aidons notre enfant à comprendre les conséquences de son comportement, comme la détresse que vit l'enfant qui se fait intimider.
- Encourageons notre enfant à assumer la responsabilité de ses gestes et les conséquences.
- Soutenons notre enfant en l'encourageant à trouver des façons de faciliter la vie de l'enfant qui se fait intimider.
- N'acceptons pas que notre enfant tente de justifier son comportement en

disant, par exemple. « Ce n'était qu'une blague! ». Faisons-lui comprendre que son comportement est inacceptable.

- Encourageons notre enfant à élaborer un plan d'action avec notre soutien.
- Reconnaissons, soulignons et applaudissons le courage dont ferait preuve notre enfant si elle ou il choisissait d'être une alliée ou un allié.
- Faisons-lui comprendre qu'elle ou il a toujours notre soutien

D'autres ressources utiles pour les parents :

COPA. « Pour les parents sur la prévention de l'intimidation » consultez le lien : copahabitat.ca :.

Les contes contre l'intimidation pour les jeunes de 4 à 10 ans :
<http://copahabitat.ca/fr/contes-et-boites-a-outils/contes>

La bande dessinée pour les jeunes de 12 à 14 ans, consultez le lien :
<http://copahabitat.ca/fr/contes-et-boites-a-outils/bande-dessinee>.

Les parents peuvent consulter les questions qui se trouvent à la fin des contes et de la bande dessinée.

COPA. « Boîte à outils *Tous ensemble*, accompagnée de vidéos sur la prévention de l'intimidation pour les parents ou autre adulte responsable d'un enfant et guide de discussion » consultez le lien : <http://copahabitat.ca/fr/intimidation/les-familles-capsule>

COPA. « Cours en ligne pour les parents sur la prévention de l'intimidation » consultez le lien : <http://parents.copahabitat.ca/fr>

COPA. « Film traitant de l'homophobie, du racisme et du sexisme » consultez le lien : <http://www.bienetrealecole.ca/modules-de-formation/equite-et-education-inclusive/jai-quelque-chose-dire>

COPA. « Film sur les répercussions de l'intimidation » consultez le lien : <http://www.bienetrealecole.ca/modules-de-formation/prevention-de-lintimidation/lintimidation-cest-du-serieux>

COPA « vitrine pour les jeunes qui veulent afficher leurs œuvres sur la prévention de l'intimidation ou la promotion de l'équité et de l'inclusion » consultez le lien : ensembleoui.ca ».

Cours en ligne à l'adresse <http://ensembleoui.ca/?locale=fr> consulté le 30 juillet 2016

COPA. (2015). « Établir des milieux scolaires sains et inclusifs, partenariats avec les parents, les tutrices et les tuteurs ». *Guide pour le personnel enseignant élaboré par le COPA et la FÉO*. Toronto

COPA (2011). « Ça commence avec toi, ça reste avec lui ». Campagne en ligne pour motiver et outiller les hommes à promouvoir les relations saines et égalitaires auprès des jeunes dans leur vie : www.commenceavectoi.ca

6.7 Séance 7 : Célébration et clôture

6.7.1 Thème de la rencontre : Célébration et clôture du programme de soutien et d'engagement aux parents nouvellement arrivés.

Dans la septième séance du programme de soutien aux parents nouvellement arrivés dans la vie scolaire de leurs enfants, nous allons faire un retour sur les séances et les thèmes des dernières six séances, et célébrer le courage, l'engagement et la détermination des parents qui ont participé à toutes les séances.

6.7.2 Le problème

Les parents nouvellement arrivés font beaucoup d'efforts afin de s'intégrer et de soutenir leurs jeunes, malgré tous les défis auxquels ils font face suite à leur immigration dans un nouveau pays.

6.7.3 Le diagnostic (l'hypothèse d'explication)

Lorsqu'on offre un endroit accueillant et plaisant, on établit un climat de confiance. Les parents sont donc plus réceptifs et plus à l'aise de participer aux activités amusantes qui les aident à tisser les liens avec leurs pairs, à apprendre des nouvelles informations et ressources qui peuvent les aider à mieux s'intégrer et à soutenir leurs jeunes dans leur éducation à l'école. Par conséquent, les parents seront plus enclins à s'engager à faire un changement positif pour encadrer leurs jeunes et les guider tout au long de leur cheminement scolaire. Voici les buts à atteindre en lien avec l'hypothèse :

- Augmenter la capacité des parents nouvellement arrivés à s'intégrer et à jouer un rôle positif dans la communauté scolaire en les sensibilisant aux différentes coutumes des autres pays, sans porter de jugement.
- Fournir des outils simples et concrets pour apprendre à respecter l'espace culturel et personnel des autres.
- Faire un rappel sur l'ensemble et les buts du programme auxquels les parents participent, et souligner comment ce programme et les outils qu'il présente

peut les aider à mieux s'intégrer dans la société canadienne et à soutenir leurs jeunes dans leur cheminement scolaire.

6.7.4 L'hypothèse d'intervention (le pari de la solution du problème)

Lorsque nous prenons le temps de faire un retour sur les séances précédentes, et permettons aux parents de partager avec le groupe les moments touchants, vécus lors des séances, ou les outils appris tout au long du programme, nous renforçons leur capacité parentale, et leur engagement à devenir des modèles positifs dans la vie de leurs enfants et de leurs jeunes. Voici les buts à atteindre en liens avec l'hypothèse d'intervention :

- Explorer les stratégies pour devenir des modèles positifs pour leurs jeunes.
- Bâtir la confiance des parents en reconnaissant leur courage et leur capacité.

6.7.5 L'objectif (résultat visé, visualisé d'avance, prévu, prédit)

Comme il s'agit de la dernière séance du programme, l'objectif est de faire une évaluation globale de l'ensemble du programme, de tenter que les parents s'engagent davantage dans la vie scolaire de leurs enfants, et, bien entendu, de célébrer.

6.7.6 Les activités (la durée, la séquence et les enchaînements, les participants, les tâches et les ressources nécessaires)

6.7.6.1 Activé 1 : Brise-glace

Nom de l'activité : Activité sur la comparaison des coutumes (voir le tableau 6.7.1).

Courte description de l'activité : Les parents nouvellement arrivés assistent à une fête de bienvenue organisée en leur honneur. Lors de cet événement, ils seront probablement exposés à diverses façons de saluer, selon la coutume propre à chaque pays représenté.

But de l'activité : Cette activité vise à aider les personnes à continuer de mieux se connaître, et à mieux comprendre comment les différences culturelles, entre autres, peuvent influencer les comportements de chaque personne. Elle vise aussi à faire comprendre l'importance de ne pas juger les cultures qui sont différentes de la nôtre. Enfin, elle vise à permettre aux parents nouvellement arrivés à mieux s'intégrer dans une communauté scolaire diverse où on prône l'inclusion et le respect des différences.

Étapes de l'activité : La ou le TS demande aux parents nouvellement arrivés de prétendre qu'elles et ils sont à une fête, et qu'ils sont en train de discuter avec les autres personnes invitées. La ou le TS remet une carte à certains des membres du groupe sur laquelle figure un énoncé qui décrit comment saluer les autres personnes, selon la coutume du pays mentionné sur la carte. Dans le tableau 6.7.1, les noms des pays sont fictifs pour éviter tout malaise dans le groupe.

Remarques sur l'activité : Certaines personnes n'aiment pas se faire toucher ou ne veulent pas qu'on envahisse leur espace personnel. Pour éviter tout malaise, on peut faire cette activité en parlant de la manière dont on se salue dans les différentes cultures, et des différences liées à l'espace personnel. Il est important de mentionner que l'on comprend qu'une personne puisse se sentir mal à l'aise si elle n'est pas habituée à se tenir aussi près d'une autre personne. Enfin, on demande aux personnes qui aimeraient que l'on respecte leur espace personnel de lever la main, et de le dire à la ou au TS. On les remercie d'avoir eu le courage de le dire, et on ajoute que si les personnes ne sont pas à l'aise avec l'énoncé qu'elles ont reçu, elles peuvent en choisir un autre.

Discussion sur l'activité : Voici quelques questions pouvant servir à diriger la discussion.

- Comment vous êtes-vous senti dans cette situation de fête avec le rôle que vous deviez jouer?
- Que pouvons-nous faire si nous sommes mal à l'aise avec une coutume provenant d'une autre culture?
- Que pouvons-nous faire si une autre personne ne respecte pas votre propre coutume?
- Que signifie pour vous le terme « espace personnel »?
- Que pouvons-nous faire pour respecter l'espace personnel des autres?
- En tant que parents, que pouvons-nous faire pour sensibiliser nos enfants aux coutumes d'autres cultures afin qu'elles et ils les respectent, surtout si les autres coutumes sont différentes des leurs?
- En tant que parents, que pouvons-nous faire pour augmenter la capacité de nos enfants de respecter les limites personnelles des autres, et de faire respecter leurs limites personnelles?

Conclusion sur l'activité : Cette activité montre que les différences en matière de comportements et de traditions entraînent souvent des malentendus et des frictions.

Parfois, les personnes d'une même culture ou de même sexe ne se rendent pas compte que leurs attitudes, leurs valeurs et leurs habitudes sont liées à leur identité sociale. Elles pensent qu'elles sont normales, et que ce sont les autres qui sont étranges ou bizarres. Il serait important de souligner que des habitudes, comme le contact visuel, l'intonation de la voix, le contact physique, ou le manque de contact physique, signifient des choses bien différentes d'une culture à l'autre. Avoir un esprit ouvert, éviter de porter un jugement ou de poser beaucoup de questions lorsqu'on se retrouve dans une nouvelle situation ou dans une situation peu familière, aide à éviter les problèmes de comportement et de perception.

6.7.6.2 Activité 2 : Retour aux séances précédentes

Nom de l'activité : Piger du panier

Courte description de l'activité : Couper plusieurs bouts de papier en petits carrés. Écrire sur chaque bout de papier, le nom d'une séance précédente. Mettre les papiers dans un panier.

But de l'activité :

- Réviser les stratégies prises tout au long du programme.
- Rafranchir la mémoire quant à toutes les activités faites pendant les six dernières semaines.
- Partager avec le groupe une chose que les parents s'engagent à mettre en œuvre.

Étapes de l'activité : La ou le TS demande à chaque parent de piger un papier. Dans le papier, est écrit le nom de la séance. La ou le TS demande à la participante ou participant, si elle ou il aimerait partager quelque chose qui s'est passé durant la séance pigée, des moments touchants vécus pendant la séance ou des défis avec un tel sujet ou une stratégie à s'engager pour la mettre en œuvre. Chaque participante ou participant aura l'occasion de partager et de faire un retour sur les acquis des séances précédentes. La ou le TS pourrait rajouter les autres stratégies et outils appris dans de chaque séance et ainsi de suite.

6.7.6.3 Activité 3 : Engagement des parents

Nom de l'activité : Lettre d'engagement (voir le tableau 6.7.2).

Courte description de l'activité: Cette activité se fait individuellement. La ou le TS donne une feuille à chaque participante ou participant. Après avoir écouté le partage et les stratégies dans l'activité précédente, la ou le TS demande à chaque parent d'écrire ou de dessiner des choses ou des outils qu'ils aimeraient utiliser pour continuer à soutenir leurs enfants dans leur cheminement scolaire.

But de l'activité : Inspirer les parents en leur permettant de réviser les informations et les outils qu'ils ont acquis au cours des séances du programme de soutien aux parents nouvellement arrivés, afin qu'ils puissent s'engager à faire un changement, à la mesure de leurs capacités, afin d'aider leurs jeunes à réussir et à s'épanouir à l'école.

Étapes de l'activité : La ou le TS fournit une lettre d'engagement à chaque personne participante. La ou le TS demande aux parents d'ajouter leur nom et leur adresse afin que la ou le TS leur retourne la lettre d'engagement, un mois après la dernière séance du programme. Cet envoi sera fait afin de rappeler l'engagement que les parents ont pris durant. La ou le TS pourra faire une photocopie de la lettre d'engagement et en remettre une copie sur place en prenant soin de garder l'original pour l'envoyer plus tard à toutes les personnes participantes avec un mot de remerciement.

Conclusion sur l'activité : Il s'agit d'une belle activité pour terminer la dernière séance. On encourage les parents à s'engager à faire un changement positif dans la vie de leurs jeunes, soit en les écoutant, en les aidant à résoudre leurs problèmes, en négociant les valeurs pour arriver à une entente, en valorisant leurs émotions lorsqu'elles et ils ne se sentent pas bien, en respectant leur espace personnel, en équilibrant le pouvoir entre les parents et les jeunes, et ainsi de suite.

6.7.6.4 Activité 4 : Tour de table, évaluation et remise des certificats

La ou le TS ou la ou le TÉE pourrait faire un tour de table pour avoir leurs rétroactions sur le programme en général, ce qu'ils ont aimé ou aimeraient changer si le programme était offert de nouveau.

But de l'activité : Vérifier auprès des membres du groupe si les activités et les informations étaient utiles, et s'ils se sentent à l'aise avec les outils visant à les aider à mieux comprendre le fonctionnement des écoles de langue française, le respect de l'espace personnel des personnes dont les coutumes sont différentes des leurs, et l'engagement à prendre dans l'éducation de leurs jeunes.

Les participantes et participants remplissent le formulaire d'évaluation (voir le tableau 6.7.3).

Le ou la TS faire la remise des certificats de participation (Tableau 6 7.4) et amorce la célébration avec un gâteau sur lequel on a écrit : « Félicitations aux parents nouvellement arrivés ».

6.7.7 Les résultats : prévus et imprévus, impact positif et impact négatif

Impacts positifs :

- Les parents sont mieux outillés pour bien s'intégrer dans la communauté diverse de l'école de leurs enfants par le respect des différences.
- Les parents s'amuse, s'entraident et échangent des perspectives apprises de leurs pairs et se soutiennent mutuellement.

Impacts négatifs :

- Les parents ne se sentiront peut-être pas à l'aise avec les diverses façons de saluer lors de l'activité des coutumes, parce que dans certaines coutumes on salue les autres au moyen d'un contact physique.
- Les parents peuvent trouver difficile de nommer trois choses à faire pour s'engager à soutenir leurs jeunes.

Tableau 6.7.1 Activité sur les coutumes

Les coutumes de Lanivia

Les Laniviennes et Laniviens valorisent beaucoup le toucher. Les gens qui se rencontrent pour la première fois ont l'habitude de se tenir les mains pendant quelques minutes pour exprimer leur joie. Ils se touchent beaucoup pendant qu'ils se parlent pour renforcer leurs points de vue et maintenir un contact. Il est donc important de tenir les mains de la personne que l'on rencontre et de la toucher autant que possible.

Les coutumes de Valdesta

Dans ce pays, il est naturel de se tenir très près d'une autre personne lorsqu'on lui parle. Plus on est près, plus on se sent à l'aise. Il est donc important de se tenir aussi près que possible de la personne que l'on rencontre. En fait, il est préférable d'avoir un contact physique complet.

Les coutumes de Montza

Au Montza, une personne extrovertie et amicale parle fort et gesticule beaucoup en parlant. De plus, dans sa culture, il est poli de commencer à parler avant que l'autre ait fini sa phrase pour montrer que l'on écoute attentivement. Il est donc important de parler très fort, en plus de bouger les mains dans tous les sens et d'interrompre les personnes qui parlent.

Les coutumes de Zhabori

Dans ce pays, il est impoli de regarder la personne à qui on parle directement dans les yeux. Tout contact physique est également considéré comme étant incorrect. Il est donc important de toujours fixer le plafond ou le plancher, sans jamais regarder la personne à qui on s'adresse. Il est important aussi de se tenir à au moins un mètre (de 2 à 3 pieds) de distance de la personne.

Les coutumes de Syrabia

Dans ce pays, c'est un signe de respect d'écouter attentivement ce qu'une autre personne dit. On ne répond donc jamais tout de suite lorsque quelqu'un nous parle. Habituellement, il est considéré poli d'attendre environ dix secondes avant de répondre.

Les coutumes de Chochola

Dans ce pays, c'est un signe de respect de faire une gémuflexion quand on rencontre une personne et de ne pas la regarder dans les yeux. Il est également important de rester dans cette position pendant quelques secondes.

Les coutumes de Surii

Dans cette culture, on ne touche pas du tout aux personnes du sexe opposé et on garde une distance. La coutume veut que l'on se tienne avec les personnes du même sexe. Sur le plan social, on s'attend à ce que les femmes se rassemblent ensemble, que les hommes se rassemblent ensemble, et qu'on garde une distance entre les deux groupes.

Tableau 6.7.2 Lettre d'engagement

Lettre d'engagement

Afin de m'engager dans la vie scolaire de mon enfant et de l'aider à s'intégrer dans le nouveau système d'éducation pour mieux réussir, je m'engage en tant que parent à :

1. _____
2. _____
3. _____

Nom : _____

Adresse : _____

Tableau 6.7.3 Feuille d'évaluation de la séance

Séance 7 Titre de la rencontre : Célébration et Clôture du programme

Consigne : Veuillez répondre aux questions à l'aide de l'échelle suivante en indiquant d'un crochet la réponse qui s'applique :

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

1. De façon générale, comment évaluez-vous le déroulement de la séance « Célébration et clôture du programme »?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

2. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient bien préparées?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

3. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient à l'écoute?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

4. Est-ce que les personnes qui ont animé la rencontre étaient respectueuses de vos besoins?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

5. Vous sentez-vous mieux informés et outillés pour soutenir vos jeunes dans leur éducation?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Très satisfaisant | <input type="checkbox"/> Satisfaisant |
| <input type="checkbox"/> Insatisfaisant | <input type="checkbox"/> Très insatisfaisant |

Commentaires :

6. Nommez trois éléments de la séance que vous avez appréciés.
7. Nommez les éléments de la séance que vous avez le moins appréciés.
8. Avez-vous des commentaires à ajouter ou des suggestions à faire pour nous aider à améliorer la séance ?
9. Dans l'ensemble du programme, quels sont les éléments que vous avez le plus appréciés?
10. Dans l'ensemble du programme, quels sont les éléments que vous avez le moins appréciés?

Merci de votre participation et de votre présence

Tableau 6.7.4 Exemple d'un certificat de participation

CERTIFICAT DE PARTICIPATION

Nous certifions que *M^{me} ou M.* _____ a terminé avec succès le Programme de soutien aux parents nouvellement arrivés

La formation a été offerte à (ville), en Ontario, par (nom de l'organisme communautaire) en collaboration avec (nom du Conseil scolaire).

Mois, année

Nom de la TS ou du TS : _____

Nom de la ou du TS/TÉE _____

CONCLUSION

Le présent mémoire a pour objectif d'élaborer un programme pour les parents immigrants nouvellement arrivés afin de les aider à mieux se familiariser avec le fonctionnement de la société nord-américaine et le nouveau système d'éducation de leurs enfants dans le pays hôte.

L'élaboration de ce programme, dans le cadre du présent mémoire, répond à une grande lacune dans les ressources qui existent sur l'engagement des parents nouvellement arrivés, ressources offertes dans les écoles de langue française de l'Ontario. De plus, il vient s'ajouter aux outils professionnels à la disposition des travailleuses et travailleurs sociaux (TS) ainsi qu'aux travailleuses et travailleurs d'établissement dans les écoles francophones (TÉÉ) qui interviennent auprès des familles nouvellement arrivées et de leurs enfants dans le cadre scolaire.

Au départ, la recension des écrits a permis de constater que les parents nouvellement arrivés font face à beaucoup de défis (trouver un emploi, barrière de la langue, manque de connaissances sur le système d'éducation, sentiments de désespoir et d'impuissance, manque d'un sentiment d'appartenance, ébranlement de leur identité, et ainsi de suite), et ce, dès leur arrivée dans le pays d'accueil. Nous avons aussi démontré que le processus d'intégration est souvent considéré comme une démarche à court terme axée sur les besoins immédiats tels que le logement, les cours d'anglais et de français, l'emploi et le soutien du revenu. Cependant, la recension des écrits a révélé que le nombre des problèmes abordés exige une approche à long terme pour que l'intégration se fasse sur tous les plans : éducatif, culturel, économique, social et politique. Dans un second temps, nous avons vu que les défis et les barrières peuvent retarder l'intégration des parents et des enfants nouvellement arrivés, et peuvent avoir un impact sur leur engagement dans la vie scolaire de leurs enfants. Par ailleurs, nous avons exploré le lien entre l'intégration des parents et des jeunes nouvellement arrivés dans le pays d'accueil. En effet, plusieurs éléments se recoupent, dont : l'acculturation, le choc culturel, le conflit

intergénérationnel, la crise identitaire, la résilience, les étapes d'acculturation ainsi que les divers modes d'insertion sociale, et ceux-ci peuvent retarder l'intégration dans la société d'accueil et entraîner un plus grand risque de ghettoïsation et d'infériorisation, tant sur le plan individuel que collectif. Nous avons aussi examiné les défis liés à la capacité parentale des parents nouvellement arrivés car elle peut avoir des répercussions sur leur intégration et l'acculturation dans le pays d'accueil. Puis, nous avons analysé quelques-unes des raisons qui pourraient empêcher les parents nouvellement arrivés de s'engager dans le milieu scolaire et de soutenir leurs jeunes dans leur cheminement scolaire, ainsi que les défis que les jeunes nouvellement arrivés vivent dans le milieu scolaire et qui peuvent retarder leur processus d'acculturation et influencer sur leur réussite et leur épanouissement. Comment alors trouver des moyens de favoriser la résilience et la formulation de recommandations visant le changement social, la prise du pouvoir et l'émancipation de ces actrices et acteurs sociaux? C'est dans cette optique que le programme à élaborer a pris son envol.

Dans le présent mémoire, nous avons pu démontrer que les approches féministe intersectionnelle et interculturelle sont les clés qui ont permis de saisir et d'observer l'expérience complexe des familles nouvellement arrivées, car ces approches tiennent compte des nombreuses couches de pouvoir et de privilèges. Ainsi, le fusionnement de multiples identités mène à une expérience personnelle distincte qui forge l'identité. Toutefois, il est impossible de comprendre l'importance de l'identité sans tenir compte des dynamiques et de l'organisation du pouvoir au sein de notre société, car l'accumulation des niveaux d'oppression peut également augmenter la vulnérabilité à l'iniquité et à l'exclusion des groupes marginalisés tels que les personnes nouvellement arrivées. Par ailleurs, l'analyse du genre, préconisé par le féminisme, offre un cadre conceptuel et pratique indispensable car il reconnaît l'identité des genres. Dans le cas de l'intégration des familles nouvellement arrivées, on peut observer qu'une analyse féministe offre une perspective précise et complète lorsqu'elle intègre l'intersectionnalité, surtout lorsqu'on considère les diverses expériences et les formes de marginalisation distinctes des femmes nouvellement arrivées. Or, lorsqu'on cherche à comprendre le vécu et les expériences des femmes nouvellement arrivées, en plus de s'attarder à l'expérience

et à l'identité de personnes nouvellement arrivées dans une société d'accueil, il nous semble également essentiel de chercher à comprendre cet aspect distinct de leur identité - comme femme. Par ailleurs, le programme s'est aussi inspiré de l'approche féministe antioppressive et antiraciste du COPA afin d'avoir une meilleure idée des dynamiques entourant le pouvoir, l'oppression et l'identité et afin de mettre l'accent sur leur autonomisation individuelle et collective. L'approche interculturelle nous a permis de compléter notre cadre théorique en amenant une perspective sur l'interaction entre deux cultures différentes, même dans un contexte où une des cultures est dominante.

Dans l'élaboration du programme, nous avons pu mettre en application la théorie du féminisme intersectionnel dans un contexte interculturel par une approche qui tient compte de la complexité des expériences et du vécu des familles nouvellement arrivées dans toute leur diversité. Par ailleurs, nous avons assuré que les lignes directrices pour le programme ont été prises en considération : prise de conscience des dynamiques du pouvoir et des privilèges sociaux; établissement d'un rapport égalitaire, prise en compte du parcours migratoire des parents (situation familiale, acculturation aux valeurs estimées dans la société d'accueil, déqualification vécue sur le marché de l'emploi, méconnaissance des droits, des lois et de la langue et de l'environnement religieux, retombées émotionnelles, psychosociales et traumatisantes, choc culturel, et ainsi de suite). Il importait aussi que le programme puisse soutenir la déconstruction des stéréotypes véhiculés dans la société par l'éducation et la sensibilisation pour réduire le racisme, le sexisme et les autres types d'injustice. Bref, dans l'ensemble du programme il importe que nous puissions développer et jouer le rôle d'alliées et d'alliés pour changer les conditions sociales en dénonçant l'iniquité des ressources et des bénéfices, et enfin, faciliter la prise de décision autonome par les parents.

Nous avons réalisé cet objectif en utilisant le chemin de la planification de programme de Zúñiga (1994) et construit chacune des sept séances du programme en présentant les éléments suivants : le problème ou la situation sociale à prendre en considération, l'hypothèse d'explication de la situation, l'hypothèse d'intervention ou le pari de la solution du problème, l'objectif et le résultat visé, les activités : (durées, séquences et

enchaînements ; tâches et responsabilités et ressources nécessaires), et enfin, les résultats prévus et imprévus et les impacts potentiels (positifs ou négatifs). C'est donc par l'entremise d'activités interactives et diversifiées basées sur la réflexion, la conscientisation et le respect du choix de la personne que nous avons construit le programme d'engagement des parents dans la vie scolaire de leurs enfants. Nous proposons cette approche afin d'aider les parents nouvellement arrivés à s'engager plus facilement dans la vie scolaire de leurs enfants par des moyens simples, concrets et pratiques en participant avec d'autres parents qui ont passé par le même parcours d'immigration et avec qui les parents peuvent partager leurs défis dans un endroit sécuritaire en présence de la TS ou du TS.

Aux termes du présent mémoire, nous aimerions souligner les limites du programme. D'une part, nous avons développé et présenté une première ébauche du programme et de l'ensemble du contenu de chacune des sept séances du programme. Nous avons aussi mis en place un premier formulaire d'évaluation pour chacune et l'ensemble des séances. Toutefois, nous n'avons pas pu offrir ce programme pour une première fois et ainsi procéder à son évaluation séquentielle et globale. Par l'entremise du Centre ontarien de prévention des agressions à caractère sexuel (COPA), nous pourrions offrir le programme pourrait à l'avenir. Par conséquent, et dans des études ultérieures, il serait important de chercher des réponses aux questions suivantes à la suite de la mise en œuvre du programme : Quels sont les points forts du programme de soutien et d'engagement pour les parents nouvellement arrivés? Quels sont les points à améliorer, et quels sont les mécanismes à mettre sur pied dans les conseils scolaires et dans les organismes communautaires pour promouvoir et favoriser la participation des parents nouvellement arrivés dont les enfants fréquentent une école de langue française? En fait, il s'agit à moyen et long termes de bonifier le programme afin qu'ils répondent bien aux besoins d'intégration des parents nouvellement arrivés dans le milieu scolaire de leurs enfants. Par ailleurs, si le programme était perçu et évalué comme étant un succès, il importerait alors de l'offrir de nouveau afin de l'évaluer et d'offrir des données probantes au grand public et aux commissions scolaires francophones. Ces données probantes permettraient de mieux justifier les résultats de ce programme.

Une autre barrière potentielle à anticiper lorsque ce programme sera offert, c'est le manque potentiel de formation spécialisée dans le domaine des personnes qui offrent le programme. En effet, ce programme demande des connaissances approfondies sur les diverses problématiques et des habiletés spécifiques dans l'animation de groupes basées sur une approche féministe, intersectionnelle et interculturelle et fondées sur l'autonomisation. Il s'agit d'une approche intégrée, complexe et très spécialisée dont les concepts sont multiples et qui pourrait poser un défi pour certaines et certains TS. Compte tenu de l'importance capitale des connaissances et des compétences et de l'approche de l'animatrice ou de l'animateur pour l'efficacité du programme, il est possible que sa réussite repose sur l'accès des TS à une formation spécifique en matière de compétences interculturelles, de l'approche féministe intersectionnelle et de l'approche fondée sur l'autonomisation qui représentent les bases pour animer les activités sur l'identité, le pouvoir, le privilège, et ainsi de suite. À cet égard, il serait fortement recommandé que le programme de service social des universités francophones de l'Ontario prévoit l'offre d'un cours obligatoire sur cette approche spécialisée pour permettre aux TS de réfléchir à leur position de pouvoir et de privilège et à leurs propres croyances et présomptions intériorisées. Un tel cours nous semble essentiel si les TS ont l'intention de travailler avec les personnes nouvellement arrivées au Canada.

En bout de piste, il serait idéal aussi de réfléchir à un modèle d'école interculturelle dans laquelle les TS seraient en mesure de répondre aux besoins des élèves nouvellement arrivés, des parents et de la communauté scolaire. Ouellet (2000, cité dans Laaroussi, 2008) définit l'école interculturelle comme étant un milieu qui « vise à concilier certaines préoccupations-valeurs : « l'ouverture à la diversité, l'égalité des chances et l'équité, la cohésion sociale » (p. 51). Une telle école accorde une importance à la réussite scolaire de tous les élèves et met en œuvre tous les moyens pour la favoriser. Elle cède également une importante place aux diverses traditions culturelles et religieuses dans les programmes scolaires, dans le matériel pédagogique, dans le calendrier des fêtes à célébrer, dans la décoration de l'école, et dans le corps professoral. Mais, une telle école interculturelle ne peut pas être mise sur pied sans une politique qui promeut « l'équité et l'inclusion » dans les milieux scolaires. En ce sens, le *Guide du personnel* créé par le

COPA en (2010a) sur la promotion de l'équité et de l'inclusion en milieu scolaire serait un atout pour appuyer l'établissement d'une école interculturelle en encourageant, de plus, les moyens pour lutter contre l'intimidation, la discrimination et le racisme.

Il nous semble clair que tous les ingrédients existent qui nous permettront – en tant que travailleuse sociale ou travailleur social offrant des services aux parents et aux élèves nouvellement arrivés – de jouer un rôle clé afin de faciliter leur intégration dans une nouvelle société. Des concepts et une vision du changement, ainsi que des outils et des stratégies efficaces, permettraient de renforcer nos compétences et d'élargir notre compréhension et notre sensibilité de la réalité de ces personnes. Ensemble, nous pourrions créer des programmes, et qui sait, des écoles, et éventuellement une société canadienne, plus équitable, inclusive et accueillante.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1985). « Pédagogie interculturelle : bilan et perspectives », dans *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, tome 1, Paris, Toulouse, l'Harmattan, Université de Toulouse-Le Mirail, Toulouse, p.25-32.
- ABDESSADEK, Mounira (2012). « Identité et migration : le modèle des orientations identitaires », *L'Autre*, vol. 13, p. 306-317.
- ABOU, Sélim (1988). « L'insertion des immigrés, une approche conceptuelle », dans Pierre-Jean SIMON, et Ida SIMON-BAROUH (dirs), *Les étrangers dans la ville, le regard des sciences sociales*, Paris, L'Harmattan.
- ALTAMIRANO, Clementine (2007). « Jeunes, exclusion et services à la jeunesse », *Communication présentée lors de la rencontre du comité consultatif du CJM-IU*, Montréal.
- ARCHAMBAULT, Ariane, et Jean-Claude CORBEIL (1982). « L'enseignement du français langue seconde aux adultes », *Conseil de la langue française*, Québec, notes et documents, n° 23.
- ASSANAND, Shashi (1998). « Les dilemmes des pratiques parentales dans un nouveau pays », *Magazine Transition*, vol. 28, n° 3, septembre.
- APOLLON, Willy (1992). « L'un et l'autre au Québec. Fascination et fuite dans la rencontre de l'autre », 13^e Colloque annuel en santé mentale, *Solidarités, cultures, santé mentale: un dialogue à découvrir*, Montréal.
- AZZAM, Amin (2012). « Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires », *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle*, vol. 2, n° 2, p. 103-116
- BARNETT, Laura (2008). *La loi et le châtiment corporel : L'article 43 du Code criminel*, Ottawa, Division du droit et du gouvernement. Révisé le 20 juin 2008, Service d'information et de recherche parlementaires.
- BARUDY, Jorge (1992). « Migration politique, migration économique : une lecture systémique du processus d'intégration des familles immigrantes », *Santé mentale au Québec*, vol. 18, n° 2, p. 1-23.
- BATTALGANI, Alex (2000). « Pluralité sociale et pluralité des mots », dans Sylvie GRAVEL, et Alex, BATTALGANI (dirs), *Culture santé et ethnicité*, Montréal, Régie régionale de la santé et de services sociaux, p. 23-55.
- BEAUDOIN, Maryse (2007). « Intervention psychoéducative de réadaptation en milieu familial », Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières.

- BELLEAU, Josée (1996). « Le féminisme “tricoté serré” en question. Perspectives de Québécoises de minorités ethnoculturelles », *Les Cahiers de recherche du Groupe de recherche multidisciplinaire féministe (GREMF)*, Cahier 74, Québec, Université Laval.
- BÉLANGER, Marc (2002). « Médiation et négociation en relation d’aide et en contexte d’autorité », Québec, Les Presses de l’Université Laval.
- BERTHELOT, Jocelyn. (1990). « Apprendre à vivre ensemble », *Centrale de l’enseignement du Québec (CEQ)*, Montréal.
- BÉRUBÉ, Louise (2004). *Parents d’ailleurs, enfants d’ici*, Québec, Presses de l’Université du Québec.
- BENOIT, Maryse, et collab. (2008). « Relations parents immigrants-écoles dans l’espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves », *Revue des sciences de l’éducation*, vol. 34, n° 2, p. 313 à 332.
- BILODEAU, Guy (1993). « Méthodologie de l’intervention sociale et interculturalité », *Service Social*, vol. 42, n° 1, p. 25-48.
- BOUCHE-FLORIN, Laëtitia, et collab. (2007). « La construction identitaire chez l’adolescent de parents migrants . Analyse croisée du processus identitaire », *Santé mentale au Québec*, vol. 32, n° 1, p. 213 à 227.
- BOULEBSOL, Carole (2014). « Le rôle de la culture, dans la santé mentale et son traitement », RIFSSSO, webinaire.
- BROWN, Laura S. (1994). *Subversive Dialogues : Theory in Feminist Therapy*, New York, Basic Books.
- BUNJUN, Bénita, et collab. (2006). *Coup d’œil sur les cadres d’analyse féministe intersectionnelle - Intersectional Feminist » . Frameworks: An Emerging Vision*, Institut canadien de recherches sur les femmes, réf. du 7 février 2013, [http://www.criaw-icref.ca/images/userfiles/files/Intersectional%20Feminist%20Frameworks-%20An%20Emerging%20Vision\(2\).pdf](http://www.criaw-icref.ca/images/userfiles/files/Intersectional%20Feminist%20Frameworks-%20An%20Emerging%20Vision(2).pdf).
- CHIASSEON-LAVOIE, Michèle. et Marie-Lyne, ROC. (2000). « La pratique interculturelle auprès des jeunes en difficulté », dans Gisèle Legault, (Éds), *L’intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, p. 221 à 252.
- Citoyenneté et Immigration Canada,(2014). *Avis – Renseignements supplémentaires – Plan des niveaux d’immigration pour 2015*, réf. du 5 août, 2016, <http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/avis/2014-11-06.asp>
- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2006). *Mauvais coups : Une perspective féministe de la punition corporelle*. Toronto, COPA.

- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2010). *Bien être à l'école*, réf. du 7 octobre 2015, <http://www.bienetrealecole.ca/plm/equity-and-inclusion/racism-sexism-homophobia-social-problems/power-and-identity/using-our-power>
- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2010a). *Promouvoir l'équité et l'éducation inclusive dans nos écoles. Guide du personnel enseignant élaboré par le COPA et la FÉO*, Toronto, COPA.
- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2010b). *Voix du réseau des TÉE : Rapport de la consultation des parties intéressés du réseau des travailleuses et travailleurs d'établissement dans les écoles du système scolaire franco-ontarien*. Toronto, COPA, p. 1-64.
- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2010c). *Le programme des TÉE*, réf. du 1 juin 2016, <http://www.teeonatrio.ca>
- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2010d). *Une vie, deux monde. Un DVD présente les témoignages d'élèves nouvellement arrivés*, réf. du 2 août 2016, <https://www.youtube.com/watch?v=Fprg-pEwKyo>
- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2010e). *L'intimidation et les jeunes immigrantes et immigrants. Un rapport de consultation*. Toronto, COPA.
- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2011). *Ça commence avec toi, ça reste avec lui*, réf. du 10 juin 2016, <http://www.cacommeceavectoi.ca/ambassadeurs-de-lequite/module-2/etape-2-approfondissement-et-application/activite>.
- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2012a). *Établir des milieux scolaires sécuritaires. Guide sur la prévention de l'intimidation destiné au personnel enseignant élaboré par le COPA et la FÉO*. Toronto, COPA.
- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2012b). *Le Guide des écoles secondaires à l'intention des nouveaux arrivants. Renseignements et suggestions pour aider votre enfant à réussir à l'école*, Toronto, COPA, réf. du 28 juillet 2016, (En ligne) <http://teeontario.ca/Publications/81/Guide-secondaire/145>
- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2012c). *Le Guide des écoles élémentaires à l'intention des nouveaux arrivants. Renseignements et suggestions pour aider votre enfant à réussir à l'école*, Toronto, COPA, réf. du 28 juillet 2016, [En ligne] <http://teeontario.ca/Publications/81/Guide-%C3%A9l%C3%A9mentaire/144>
- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS, et Nathalie SIROIS (2012d). *Ton étoile du Nord*. Toronto, COPA/ICESG.

- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2013). *Favoriser l'établissement de milieux scolaires sécuritaires, inclusifs et accueillant. Guide sur la prévention de l'intimidation. Ressource pour les parents et le personnel des écoles*, Toronto, COPA.
- CENTRE ONTARIEN DE PRÉVENTION DES AGRESSIONS (2015). *Établir des milieux scolaires sains et inclusifs : Partenariat avec les parents, les tutrices et les tuteurs . Guide pour le personnel enseignant élaboré par le COPA et la FÉO*. Toronto, COPA.
- COHEN-EMERIQUE, Margalit (1984). « Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des intervenants sociaux », *Cahiers de sociologie économique et culturelle, (Ethnopsychologie)*. n° 2, p. 183-218
- COHEN-EMERIQUE, Margalit (1993). « L'approche interculturelle dans le processus d'aide », *Santé mentale au Québec*, vol. XVII, n° 1, p. 71-91.
- COHEN-EMERIQUE, Margalit (1999). « Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche », dans J. Demorgon et E-C. Lipianski (dirs), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz, p. 301-315, réf. du 5 août 2016, http://rnrsms.ac-creteil.fr/spip/IMG/esf/interculturalite/documents/guide19_partie5.doc
- COHEN-EMERIQUE, Margalit (2000). « L'approche interculturelle auprès des migrants », dans Gisèle Legault. (dir). *L'intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- CONSEIL DES ÉCOLES CATHOLIQUES DU CENTRE-EST (2014). *Admission des élèves aux écoles élémentaires (M-8) et aux pavillons intermédiaires (niveaux 7^e et 8^e des écoles secondaires du CECCE. Admission. ADM-13. Ottawa.*
- CONSEIL DE PLANIFICATION SOCIALE D'OTTAWA (2010). *Enfants, jeunes et familles issus de l'immigration : Analyse qualitative de défi de l'intégration. Les familles et la collectivité : un projet du conseil de planification sociale d'Ottawa*, Ottawa, Conseil de planification sociale d'Ottawa.
- COMAS-DIAZ, Lilian, et Beverly, GREENE (1994). *Women of Color: Integrating Ethnic and Gender Identities in Psychotherapy*, New York et Londres, The Guilford Press.
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DE LA JEUNESSE DU QUÉBEC (1995). *Charte des droits et libertés de la personne du Québec*, Québec, Publication du Québec.
- COOPER, Sally J. (1991). *New Strategies for Free Children: Child Abuse Prevention for Elementary School Children*, The National Assault Prevention Center, Colombus, Ohio.

- CORBEIL, Christine, et Isabelle, MARCHAND (2007). *L'intervention féministe intersectionnelle : un nouveau cadre d'analyse et d'intervention pour répondre aux besoins pluriels des femmes marginalisées et violentées*, Montréal, École de travail social de l'UQAM et Institut de recherches et d'études féministes de l'UQAM (IREF).
- CRENSHAW, Kimberlé Williams (2005). « Cartographies des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », *Cahiers du genre*, n° 39, p. 51-82.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams (1991). « Mapping the Margins : Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women », *Stanford Law Review*, n° 43, p. 1241-1298.
- CYRULNIK, Boris (2003). *Le murmure des fantômes*, Paris : Odile Jacob. Dictionnaire français de Larousse, réf. du 13 avril 2016, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/marginaliser/49446>
- DELAYE, Richard, et collab. (2011). « Diversité culturelle et employabilité: enquête sur les atouts de la culture d'origine dans le processus d'amélioration de l'employabilité des étudiants africains francophones, en sciences de gestion », *Management & Avenir*, vol. 43, n° 3, p. 180-202.
- DEVEREUX, Édward C., et collab. (1962). « Le comportement des parents aux États-Unis d'Amérique et dans la République fédérale allemande », *Revue internationale des sciences sociales*, vol. XIV, n° 3.
- DICTIONNAIRE LAROUSSE. (2013). *Multiculturalisme*. Réf. du 5 septembre, 2016, <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/multiculturalisme/53167>.
- DUCHESNE, Sophie (2010). « L'identité européenne, entre science politique et science fiction », *Politique européenne*, vol. 30, n° 1, p. 7-16
- ENNS, Carolyn (2004). *Origins, Themes and Diversity, Women of Color: Feminist Theories and Feminist Psychotherapies*, 2e éd., New York, The Haworth Press.
- EZÉCHIEL, Arthur (2006). *Les stratégies individuelles d'intégration des immigrants Guinéens, Maliens et Sénégalais au Québec*, Mémoire en communication, Montréal, Université du Québec.
- FARMER, Diane (2008). « Ma mère est du Russie, mon père est du Rwanda », *Métropolis, revue Thèmes canadiens*, printemps 2008, p.124 à 127.
- FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES SOCIÉTÉS DE LA CROIX-ROUGE ET DU CROISSANT-ROUGE (2010). *Planification de projet/programme*, réf. du 5 septembre 2016, <http://www.ifrc.org/Global/Publications/monitoring/PPP-Guidance-Manual-FR.pdf>

- FEMNORTHNET. (2014). *Analyse féministe intersectionnelle : Cadre d'analyse pour le développement et l'extraction des ressources*, réf du 25 juillet 2016, <http://fnn.criaw-icref.ca/images/userfiles/files/CadreIFA.pdf>
- FRASER (2015). *L'immigration est le sujet de l'heure*, réf du septembre 2016, <http://auroreboreale.ca/limmigration-est-le-sujet-de-lheure/>
- GARCEAU, Marie-Luce. et Ghislaine SIROIS (2014). *Éliminer la violence faite aux femmes en Ontario français : une tâche ardue. États des lieux sur les agressions à caractère sexuel et la violence conjugale : services en français et enjeux prioritaires dix ans après les États généraux de 2004*. Ottawa, Action ontarienne contre la violence faite aux femmes.
- GAULEJAC De, Vincent (2002). *L'identité in Vocabulaire de la psychosociologie, références et positions*, Paris, Érés.
- GHOSH, Ratna (2002). *Redefining multicultural education*. Scarborough, Ontario, Nelson Thompson Learning.
- GIRAUD, Michel (1995). « Culture », dans, Véronique, DE RUDDER (dir.), *Vocabulaire historique et critique des relations interethniques, Pluriel recherches*, cahier n° 3, Paris, L'Harmattan.
- GOUVERNEMENT DU CANADA (2016). *Charte Canadienne des droits et libertés*, réf. du 25 juillet, 2016, <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>
- GRATTON, Danielle (2009). *L'interculturel pour tous*, Anjou, Éditions Saint-Martin.
- GREGORY, Joël, W. (1975). « Réflexions sur les politiques d'immigration », *Cahiers québécois de démographie*, vol. 4, n° 2, p. 24-37.
- HARVEY, Julien (1993). « L'intégration des immigrants », dans F. Dumont, S. Langlois et Y Martin (dirs.), *Traité des problèmes sociaux*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC).
- HASSAN, Ghayda, et Cécile, ROUSSEAU (2005). « Représentation de la discipline et de la maltraitance chez des parents d'immigration récente: Implications pour l'intervention en contexte interculturel », *Communication présentée à la conférence annuelle du GRAVE-ARDEC*, Québec
- HERNANDEZ, Stéphane (2007). *Les hommes immigrants et leur vécu familial : Impact de l'immigration et intervention*, n° 15, Centre affilié universitaire, Centre de recherche et de la formation, Montréal, CLSC Côtes-des-Neiges.
- HERRY, Yves, et Darlene, WORTH GAVIN (1997). « Concept de soi et statut sociométrique des adolescentes et des adolescents membres des minorités raciales au sein des écoles françaises de l'Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, p. 593-610.

- HERSKOVITS, Melville J. (1948). *Man and his Works : The Science of Cultural Anthropology*. New York, Alfred A. Knopf.
- HOFSTEDE, Geert (1980). *Culture's Consequences : International Differences in Work-Related Values*. Newberry Park, Sage Publications.
- HOHL, Janine. (1996). « Qui sont 'les parents'? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école », *Lien social et politiques*, n° 35, p. 51-62.
- HOGG, Michael A, et collab. (2005). « Effective leadership in salient groups: revisiting leader-member exchange theory from the perspective of the social identity theory of leadership », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 31, n° 7, p. 991-1004.
- HOOKS, Bell. (1984). *Feminist Theory from Margin to Center*, Boston, South End Press.
- HURSE, Nathanaïel, W., et Debra Doris MAUDY (1998). *Chemical Dependancy and Substance Abuse, Holistic Approach to Treatin Youths*, réf. du 15 décembre 2015, https://archive.org/stream/ERIC_ED422081#page/n41/mode/2up.
- INSTITUT CANADIEN DE RECHERCHE SUR LES FEMMES (2006). « Les cadres d'analyse féministe intersectionnelle : une vision émergente », Ottawa, ICREF.
- KÉRISIT, Michèle (1998). « Les défis de l'intervention interculturelle en milieu minoritaire de langue française en Ontario », *Reflets, Revue Ontarien d'intervention sociale et communautaire*, vol. 4, n° 1, p. 75-99.
- LABELLE, Micheline et Daniel SALÉE (1999). « La citoyenneté en question : l'État canadien face à l'immigration et à la diversité nationale et culturelle », *Sociologie et sociétés*, vol. 31, n° 2. p. 125-144.
- LACROIX, Jean-Luc (1990). *L'individu, sa famille et son réseau : Les thérapies familiales systémiques*, Paris, ESF (Coll. Sciences humaines appliquées).
- LAPERRIÈRE, Anne (1984). *L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux sociaux économiquement faibles : une recherche exploratoire*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- LAPERRIÈRE, Anne (1986). *L'expérience britannique*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- LAPERRIÈRE, Anne (1993). *Éduquer ses enfants en quartier multiethnique francophone. Perceptions des parents québécois, français, italiens et haïtiens*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture.

- LEGAULT, Gisèle (2001). *L'intervention interculturelle*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- LEGAULT, Gisèle, et Joel FRONTEAU (2008). « Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés », dans Gisèle Legault et Lilyane Rachédi (dir.), *L'intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin, p 43-66.
- LEGAULT, Gisèle, et Lilyane, RACHÉDI (2008). *L'intervention interculturelle*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- LIAMPUTTONG, Pranee (2007). *Researching the vulnerable*, London, Sage Publications.
- MADIBBO, Amal (2005). *Immigration, Race and Language: Black Francophone of Ontario and the Challenges of Integration, Racism, and Language Discrimination*. Centre d'excellence conjoint pour la recherche en immigration et en intégration, réf. du 5 septembre 2016, http://wiki.settlementatwork.org/index.php/Immigration,_Race,_and_Language:_Black_Francophones_of_Ontario_and_the_Challenges_of_Integration,_Racism,_and_Language_Discrimination (En anglais seulement)
- MAGASSA, Moussa (2005). « Capacité de recrutement et d'accueil des immigrants dans les communautés francophones en situation minoritaire », *Métropolis, revue Thèmes canadiens*, printemps 2008, p.113-115.
- MALHAMÉ, Youmna (2010). *Conflit intergénérationnel au sein de familles immigrantes: L'expérience d'une approche de médiation familiale et interculturelle dans un contexte de protection de la jeunesse*, mémoire de maîtrise, Montréal, École de service social, Université de Montréal, réf. du 5 septembre 2016, <https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/5097>
- MANÇO, Altay (1999). *Intégration et identité. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*,. Bruxelles, Paris, DeBoeck.
- MANÇO, Altay. et Fabienne FREYENS (2008). « Connaître, reconnaître et développer les ressources identitaires des jeunes filles issues de l'immigration musulmane : de la recherche à l'action scolaire préventive », *Revue des sciences de l'éducation*. vol. 34, n° 2, p. 399-417.
- MARCOTTE, Fortin. (1986). « Les rôles dans un groupe », dans Robert Mayer, Henri. Lamoureux et Jean. Panet-Raymond (dirs), *L'action communautaire*, Montréal, Éditions Saint Martin, p. 55-64.
- MAYER, Robert, et collab. (2000). *Méthodes de recherche en intervention sociale*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- MÉNARD ST-GERMAIN, Véronique. (2013). *Schémas relationnels*, réf. du 19 décembre 2015, <http://www.unipsed.net/ressource/schemes-relationnels-2/>.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2010). *Le Curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année : Programme d'appui aux nouveaux arrivants PANA* », réf. du 19 décembre 2015, <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf> (page consultée novembre, 2015).
- MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (2009). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec*, 4^e trimestre. Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DU QUÉBEC (2010). *Manuel de référence sur la protection de la jeunesse*, Québec, Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, réf. du 15 décembre 2015, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs1995606>
- MOKE NGALA, Victor (2005). *L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta : conditions et incidences*, Thèse de maîtrise, Faculté Saint-Jean, University of Alberta, réf. du 20 mai 2009, <http://pcerii.metropolis.net/Virtual%20Library/StudentTheses/VictorMokeThesis.pdf> (page consultée le 20 mai 2009).
- MVILONGO, Anselme (2001). « Où est l'intervention sociale dans le pluralisme culturel? », dans A. MVILONGO (dir.), *Pour une intervention sociale efficace en milieu interculturel*, Québec, L'Harmattan, p. 60-99.
- OKAGAKI, Lynn, et Robert J. STERNBERG (1993). « Parental beliefs and children's school performance », *Child Development*, vol. 64, n° 1, p. 36-56.
- PARSONS, Talcott (1964). *The Social System*, New York, Free Press.
- PAVLOVSKAIA, Eugenia (2001). *Education of immigrant children at the pre-school level in Sweden : an empirical study of how the education of immigrant children is conducted in practice*, Lund, Sweden, Lund University, Department of Education.
- PEPLER, Debra, et collab. (1993). *A School-Based Anti-Bullying Intervention: Preliminary Evaluation*, dans D. Tattum (dir.), *Understanding and Managing Bullying*, Oxford: Heinemann Educational, p. 76-91.
- PEPLER, Debra, et Wendy CRAIG (2002). *Making A Difference in Bullying. Report #60*, York University, LaMarsh Centre for Research on Violence and Conflict Resolution
- PIERRE, Philippe (2002). « Mobilité internationale et construction des identités », *Cadres cosmopolites à la frontière de leurs cultures*, vol. 3, n° 3, p. 491-511.

- POIRIER, Magali. (2000). « Adolescentes maghrébines en conflits avec leur famille », *Le sociographe*, n° 1, p. 19-28.
- PRATT, Geraldine (2002). « Between homes : displacement and belonging for second generation Filipino-Canadian youths », Paper presented at the conference *Research on Immigration and Integration in the Metropolis*, Colombie-Britannique, Vancouver.
- DEWLING, Michael (2013). *Le multiculturalisme au Canada*, Division des affaires juridiques et sociales. Service d'information et des recherche parlementaires, révisé le 14 mai 2013, réf du 5 septembre 2016, <http://www.bdp.parl.gc.ca/content/lop/ResearchPublications/2009-20-f.pdf>
- REDFIELD, Robert, Ralph. LINTON, et Melville .J. HERSKOVITS (1936). « Memorandum in the study of acculturation », *American Anthropologist* , vol.38, n° 1, p. 149-152.
- ROCHER, François, et Guy. ROCHER (1991). « La culture québécoise en devenir », dans Fabienne Ouellet et Michel Pagé (dirs), *Pluriethnicité, éducation et société*, Montréal, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 43-76
- RHODES, Rita, et Ann JOHNSON, (1997). «A Feminist Approach to Treating Alcohol and Drug-Addicted African-American Women », *Women & Therapy*, vol. 20, n° 3, p. 23-37.
- ROBINEAU, Anne (2010). *État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire*, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistique, Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF), Moncton, Nouveaux Brunswick.
- ROY, G Cantin, et Michèle CHIASSON-LAVOIE (1992). « La clientèle ethnique et la Loi sur la protection de la jeunesse », *Intervention*, n° 84, p. 24-30.
- SABATIER, Colette (1991). « Les relations parents-enfants dans un contexte d'immigration. Ce que nous savons et ce que nous devrions savoir », *Santé mentale au Québec*. vol. 18, n° 1, p. 165-190.
- SABATIER, Colette et John BERRY. (1994). « Immigration et acculturation », dans Richard .Y. Bourhis et Jacques. Philippe Leyens (dirs), *Stéréotypes, discrimination et relation intergroupes*, Belgique, Mardaga, p. 261-291
- SALÉE, Daniel et Micheline, LABELLE (1999). « La citoyenneté en question : l'État canadien face à l'immigration et à la diversité nationale et culturelle », *Sociologie et sociétés*, vol. 31, n° 2, p.125-144.

- SHARMA, Anita (2001). « Healing the Wounds of Domestic Abuse. Improving the Effectiveness of Feminist Therapeutic Interventions with Immigrant and Racially Visible Women Who Have Been Abused », *Violence Against Women*, vol. 7, n° 12, p.1405-1428.
- SINGH, Parlo (1999). *Pedagogic work, social class and cultural difference*. Papier présenté à l'Australian Association for Research in Education Conference, Australie, Melbourne.
- STEPHENSON, Éric (2012). *Recherche personnelle : l'équité et l'inclusion en milieu scolaire*, Ottawa, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.
- TEMPLE, Cardine, et Patrick, DENOUX (2008). « Construction d'un outil d'identification des stratégies identitaires en psychologie interculturelle », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, vol. 3, p. 47-56.
- TUNG, Rosalie L. (1993). « Managing cross-national and intra-national diversity », *Human Resource Management*, vol. 32, n° 4, p. 461-477.
- TURCOTTE, Daniel, et Jocelyn, LINDSAY (2007). *L'intervention sociale auprès des groupes*, 2^e édition, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- TYSSKÄ, Vappu. (2008). « Parents et adolescents de familles immigrantes : influences culturelles et pressions matérielles », *Diversité canadienne*, vol. 6, n° 2, p. 88-92.
- TYSSKÄ, Vappu. (2009). « Parents and Teens in Immigrant Families : Cultural Influences and Material Pressures », *Revue Diversité canadienne*, vol. 6, n° 2, p. 88-92.
- UMUGWANEZA, Solange (2015). *L'entrepreneuriat en Afrique : une nouvelle facette de l'identité des immigrés africains*, Louvain School of Management, Université catholique de Louvain, Prom. Périlleux, Thomas.
- VACHON, Robert. (1988). « Pour être maître chez soi, faut-il être maître des autres? », dans Association pour l'éducation interculturelle du Québec (APEIQ), Actes du colloque *L'école québécoise dit oui à l'éducation interculturelle*, Montréal, APEIQ.
- VAN DE SANDE, Adje, Michel-André BEAUVOLSK, et Gilles RENAULT (2002). *Le travail Social. Théories et pratiques*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation.
- VAN NGO, Hieu et Barbara, SCHLEIFER (2004). *Immigrant Children and Youth in Focus*, réf. du 15 décembre 2015, http://canada.metropolis.net/pdfs/Van_ngo_e.pdf.
- VATZ-LAAROUSSI, Michèle (2008). « Les familles immigrantes et l'intervention intergénérationnelle », dans Gisèle Légault et Lilyane Rachédi (dirs), *L'intervention interculturelle*, chap. 9. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.

- VATZ-LAAROUSSI, Michèle (2008). « Les familles immigrantes et leurs réseaux : des vecteurs de résilience intergénérationnels », *Association pour la recherche interculturelle*, Bulletin n° 46, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- VILLANOVA (de), Roselyne. (2008). « Espace de l'entre-deux ou comment la mobilité des immigrés recrée du territoire », *L'Homme et la société*, vol. 165, n° 3, p. 65-83.
- WILLIAMS, Carmen Braun (1999). «African American Women, Afrocentrism and Feminism : Implications for Therapy », *Women & Therapy*, vol. 22, n° 4, p. 1-16.
- WIKIPEDIA (2016). *Exclusion sociale*, réf. du 3 avril 2016, https://fr.wikipedia.org/wiki/Exclusion_sociale.